

JOSÉ EDUARDO GALLO

A criatividade com a
literatura infanto-juvenil



ARTE

C
O
L
E
Ç
Ã
O

E
S
T
U
D
O
S

A
C
A
D
E
M
I
C
O

JOSÉ EDUARDO GALLO

A CRIATIVIDADE
COM A
LITERATURA
INFANTO-JUVENIL

COLEÇÃO ESTUDOS ACADÊMICOS



SÃO PAULO

2 0 0 0

À minha família pelo amor e compreensão que me permitiram trilhar os caminhos que hoje percorro, e a todos que contribuíram para a materialização deste trabalho.

©2000, by Editora Arte & Ciência

Direção Geral

Henrique Villibor Flory
Editor e Projeto Gráfico
Aroldo José Abreu Pinto
Editoração Eletrônica
Marcela Cristina de Souza

Cotejamento

Alessandra Nery

Capa

Marcela Cristina de Souza

Revisão

Letizia Zini Antunes

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca de F.C.L. - Assis - UNESP)**

Gallo, José Eduardo
G172c A criatividade com a literatura infanto-juvenil / José
Eduardo Gallo — São Paulo: Arte & Ciência, 2000.
p.96; 21cm. – (Coleção Estudos Acadêmicos)
Bibliografia
ISBN: 85-86127-98-1
1.Criação (Literária, artística, etc.) 2.Crianças –
Criatividade. 3.Literatura infanto-juvenil – criatividade. I.
Título. II. Título: A criatividade na literatura infanto-juvenil.
III.série.
CDD - 028.5
- 372.64

Índice para catálogo sistemático:

1. Criatividade: Psicologia
2. Literatura infanto-juvenil: Criatividade 028.5
3. Literatura infanto-juvenil na Escola: Ensino 372.64
4. Criança: Criatividade



Editora Arte & Ciência

Rua Treze de Maio, 71 – Bela Vista
São Paulo – SP - CEP 01327-000
Tel/fax: (011) 257-5871

Na internet: <http://www.arteciencia.com.br>

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Introdução | 9-10 |
| O início da história | 9 |
| E quem quiser que conte outra... .. | 10 |
| A história de uma história | 12 |
| O início de uma nova história | 14 |
| A história desta história | 18 |
| Cap. 1 - A criatividade | 23 |
| Cap. II - O espaço transicional e o espaço de criação | 33 |
| A experiência cultural | 37 |
| Cap. III - O papel da criatividade na infância | 41 |
| Cap. IV - A criatividade na literatura infanto-juvenil | 53 |
| A literatura infanto-juvenil | 53 |
| Cap. V - Os caminhos da descoberta | 65 |
| Cap. VI - Análise da história | 69 |
| Cap. VII - Considerações finais | 87 |
| Bibliografia | 95 |

PREFÁCIO

Entre muitas formas de analisar o trabalho de Eduardo uma parece-me mais atraente: a interpretação *simbólica* do sentido da criatividade presente em toda a pesquisa.

Ao fazer uso da metáfora/história como forma de desenvolvimento da criatividade, Eduardo *transcende* a possibilidade do surgimento de uma criatividade apenas aparente.

O método por ele utilizado, desde a escolha do texto/história, à forma como aborda, vai permitindo um contato gradativo com a natureza arquetípica do EU, fonte de toda *arte e sabedoria*.

Eduardo trabalha convidando a criança a uma viagem ao mais interior do seu ser, dele extraindo a permissão de criatividade.

Tendo como mestres Winnicott e Melaine Klein, Eduardo inaugura uma forma teórica diferenciada de analisar e exercitar criatividade. O contato com o texto/história permite à criança esquecer tudo o que aprendeu para aprender com sua própria criatividade; sua marca pessoal de criar.

Outro aspecto importantíssimo revelado no trabalho de Eduardo é o quanto essa forma especial de trabalhar criatividade ajuda a criança a encontrar o *gosto pelo conhecer*.

Todo esse prazer que invade a criança contagia o pesquisador/professor, e ambos experienciam juntos o desabrochar de emoções novas e o entusiasmo, a alegria, por perceberem-se *seres inteiros e únicos*.

Mais do que quaisquer outras explicações racionais do EGO, as características simbólicas presentes no trabalho de Eduardo, subliminarmente, despertam a magia do BELO, e poder tocar e experienciar o BELO é a única possibilidade do ser humano transcender-se.

Outra característica marcante que o trabalho de Eduardo revela-me é a possibilidade dessa forma especial de despertar a criatividade, poder estar contribuindo para as identificações primárias da personalidade. Isso torna-se possível na medida em que dessas leituras, grandes símbolos podem ser ativados: Mãe, Pai, Homem, Amor, Justiça, Bem, Mal etc.

Finalmente, penso que apesar de Eduardo haver centrado seu trabalho em crianças, o método por ele utilizado poderia com muito êxito ser utilizado em adultos, pois, as manifestações arquetípicas dele decorrentes permitem uma interação não apenas quando a personalidade encontra-se em seus primórdios de estruturação. Um trabalho nessa direção, com adultos, propiciaria o re/despertar do sentido mais pleno do homem, o do Humanismo simbólico. Em vez de histórias, poderíamos estar nos utilizando de Poesias e, por que não, de textos acadêmicos com linguagem simples.

IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA
PUC/SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

Procura o que é teu. Não faças aquilo que um outro poderia fazer tão bem como tu. Não digas, não escrevas o que um outro poderia dizer, poderia escrever tão bem como tu. Não dês apreço a nada em ti mesmo senão ao que sentes não existir em nenhuma outra parte – e com isso cria, impaciente ou pacientemente (...) o mais insubstituível dos seres.

ANDRÉ GIDE

O Início Da História

Quem nunca passou algumas horas, ou mesmo tardes inteiras, diante de um livro, completamente envolvido, totalmente alheio ao que ocorria ao redor, navegando nas imagens da fantasia?!

Quem nunca trocou as tarefas escolares por um livro de histórias em que os personagens nos contemplavam com as mais empolgantes aventuras?!

Quem nunca se emocionou ao ler uma história cujo herói, com o qual muitas vezes nos identificávamos, vivia momentos de dificuldades e sofrimentos?!

Parafraseando Ende (1985), quem não conhece tudo

isso por experiência própria, provavelmente, não poderá jamais compreender o mundo maravilhoso nem as inúmeras possibilidades que se encerram nas histórias e contos infantis.

E Quem Quiser Que Conte Outra...

Ao abordar o tema das histórias infantis, não posso deixar de lembrar o primeiro contato significativo que tive com elas. Isso ocorreu por volta de meus quatro anos de idade.

Morávamos numa vila militar que, por suas características, lembra uma pequena cidade do interior, isolada e onde todos se conheciam.

O contador de histórias, um oficial amigo de meus pais e vizinho a quem tratava afetivamente por tio (diferentemente do sentido que hoje lhe é dado), todas as tardes, após o expediente, reunia as crianças da vizinhança à soleira da porta de sua casa. Passávamos bons momentos ouvindo suas encantadoras histórias...

Lembro que, na época, aguardava com ansiedade aqueles instantes mágicos que passava ouvindo-o, enquanto ele contava aquelas maravilhosas histórias que até hoje habitam minhas lembranças. Eram momentos em que eu torcia, emocionava-me e, pelo que me vem à memória, ele finalizava as histórias com os seguintes versos:

“Acabou-se o que era doce,
quem comeu regalou-se;
acabou a história, morreu a vitória;
a história entrou por uma porta
e saiu pela outra,
e quem quiser que conte outra.”

Ao escutá-lo, recordo que ficava triste quando tinha que dizer adeus àqueles personagens, na companhia dos quais havia vivido emocionantes aventuras e passado momentos agradáveis.

Posteriormente, os primeiros contatos com as histórias escritas deram-se por volta de meus oito anos de idade, na casa de meus avós, onde, com frequência, eu trocava, furtivamente, as “horas de estudo” por incursões aos encantadores e atraentes livros da biblioteca. Lembro que, nessas ocasiões, ao ouvir os passos, que ecoavam pelo soa-lho de tábuas, de alguém se aproximando, de imediato escondia o livro e retomava a “árdua” tarefa escolar, que na maioria das vezes consistia em intermináveis tabuadas e cópias “sem sentido”.

Na escola, já ao final do antigo curso primário, entrei em contato com a obra de José de Alencar, *Iracema*; durante o ginásio, as minhas experiências com a literatura não foram propriamente agradáveis, pois tive que ler, entre outras obras, *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel A. de Almeida; *O Guarani*, de José de Alencar; *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e *As Pupilas do Senhor Reitor*, de Júlio Dinis, que, na época, eram consideradas como literatura infanto-juvenil. No entanto, o gosto pela leitura não diminuiu, gostava de ler “Seleções”, de *Reader's Digest*, e as histórias em quadrinhos, principalmente, do “Fantasma”, do “Super-Homem” e do “Pato Donald”. Hoje, ao evocar aquele tempo, vejo-me ironicamente como um “ledor” e não um leitor.

A História De Uma História

Após muitos anos, ainda estagiário do último semestre do curso de Formação de Psicólogos, tive meu primeiro e memorável encontro prático com crianças e histórias. Foi durante o estágio na disciplina de Psicodiagnóstico Infantil.

A criança: uma menina de 5 anos de idade.

A queixa: dificuldades na escola e problemas de comportamento em casa.

A princípio seria uma tarde de estudos como outra qualquer, não fosse o fato de ser meu primeiro atendimento. Não bastasse a expectativa que precedeu essa atividade, tratava-se de uma criança, fato que aumentou ainda mais a ansiedade que eu sentia, como também deixou-me inseguro, pois fiquei a questionar-me: Seria capaz de fazer-me entender? Seria capaz de entendê-la? E se ela atrasasse? E se faltasse?

Ela chegou... Fui buscá-la e dirigimo-nos ao consultório de ludoterapia. Ao iniciarmos o referido trabalho, que consiste na observação das atividades lúdicas da criança, indaguei-lhe se sabia a razão de ela estar ali. Ela apenas fez um gesto de negação com a cabeça. Durante o primeiro contato terapêutico não é de se estranhar que a criança demonstre espanto, desconfiança e curiosidade, o que a leva, muitas vezes, a reagir com o silêncio, só que eu ainda não havia vivido essa situação. De pronto, pus-me a falar sobre o quanto seu comportamento vinha preocupando seus pais e sua professora, e sobre o que iríamos fazer ali. Não devo ter-lhe causado grande impressão, pois ficou, simplesmente, a olhar-me. Parecia assustada e eu mais do que ela... E o silêncio aconteceu..., ela permaneceu imóvel no centro da sala a observar a caixa de brinquedos

sobre a mesa. Disse-lhe que, se desejasse, poderia usar os brinquedos que ali estavam, bem como os papéis, as canetas e os lápis de colorir. Após algum tempo, depois de um exame longo e detalhado dos materiais e, ainda, com certa hesitação, sentou-se junto à mesa e começou a desenhar. Ainda em silêncio...

Durante os minutos que antecederam a atividade, bem como os iniciais da sessão (que naquela ocasião pareceram-me intermináveis horas...), tentei lembrar os ensinamentos dos professores. Que fazer? Teriam esquecido de falar-me o que fazer nessas situações? Como uma teoria tão estudada não se enquadrava à sessão? O que estaria esquecendo de fazer? Ao mesmo tempo em que era tomado pelas dúvidas, procurava manter-me sensível ao que ela estava expressando e sentindo, por meio de sua atividade, e tentava compreendê-la, independentemente do seu silêncio. Pude então observar que, enquanto desenhava, movimentava muito suavemente os lábios. Nesse instante, talvez guiado pela “intuição”¹, indaguei: — *Você gostaria de me contar a história deste desenho?* E para minha surpresa, ela, sem hesitar, começou a fazê-lo.

Recordo que fiquei completamente envolvido por sua história, que era muito rica em detalhes e em personagens, e, em particular, impressionado por sua facilidade em criá-

¹ O termo intuição está sendo usado com sentido análogo ao proposto por Bion (1991), que utiliza o verbo intuir, quando se refere à realidade psíquica em contraste com os métodos empíricos de observação, ou seja, é o processo que se dá “... em termos derivados dos sentidos e classificáveis como pensamentos” (Grimberg, 1973, p. 107-8). Isso permite o aparecimento do fato selecionado, como fator fundamental no descobrimento (uma vez que o novo, o desconhecido, é aquilo que ainda não evoluiu e não tem coerência ou significado), que se produz na mente do analista, mediante a reunião de uma massa de fenômenos que pode transcender à situação da sessão, aparentemente dispersos entre si, por meio da “intuição súbita”. É essa reunião que dá coerência e significado aos fenômenos.

la (por sua criatividade). Pude perceber que, desse momento em diante, ela começou a ficar mais à vontade, o que fez com que pudéssemos comunicar-nos, além de demonstrar muita satisfação nessa atividade. Foi a partir desse fato que comecei, realmente, a entender e a interessar-me pelas crianças.

Vivi e aprendi uma grande lição (conhecida apenas em teoria): por meio dessa atividade lúdica, percebi que contar, ouvir e inventar histórias são coisas de que as crianças gostam muito. Ao tomar ciência disso, deparei-me com uma situação que me era familiar: quando pequeno, passava horas navegando nas imagens da fantasia. Daí em diante, não parei de aprender com os pacientes (que em sua maioria eram crianças), com suas histórias, observando-os, interpretando suas angústias e medos e refletindo sobre isso.

Foi nessa época que entrei em contato com a obra do psicanalista Bruno Bettelheim, *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Para ele, os contos de fadas aliviam a angústia experimentada pela criança, uma vez que não só permitem a auto-identificação favorecendo, dessa forma, a aceitação de situações desagradáveis, como também ajudam a resolver conflitos internos; além de facilitar o contato com o maravilhoso e desconhecido universo infantil.

O Início De Uma Nova História

Durante os primeiros anos ensinando na universidade, devido ao relacionamento com os alunos, compreendi que a verdadeira escola não é só o lugar onde os alunos adquirem conhecimentos e habilidades. Não que não seja importante o que nela se aprende, mas devemos ter em

mente que apenas a técnica não é o bastante, sendo necessário que busquemos sempre o desenvolvimento de nossas habilidades e potencialidades, para que dessa forma possamos instrumentalizá-las.

Foi nesse momento que pude ter consciência de uma inquietação que me dominava há alguns anos, e ao trabalhar com adolescentes, como orientador psico-pedagógico em uma escola particular de ensino médio, pude perceber que alguns alunos destacavam-se dos demais, não só pela conduta em sala de aula, onde amiúde eram rotulados como “indisciplinados”, mas, principalmente, por sua produção escolar que se diferenciava do esperado, por seu caráter criativo.

Nasceu aí um outro movimento: a busca da compreensão do fenômeno da criatividade. Na época, paralelamente ao trabalho de consultório, vinha-me deparando com essa questão (da criatividade), pois a função do psicoterapeuta é dar condições aos clientes, desde que eles assim o desejem, para que busquem (criem) soluções novas, de forma a dar sentido aos velhos esquemas de comportamento e com isso possam ter condições de ressignificar suas vidas, o que os levará a um existir autêntico e, conseqüentemente, feliz.

A partir do que foi observado e refletido, pareceu-me que o que propicia o surgimento de condições necessárias para o desenvolvimento do potencial criativo, que indiretamente se busca no trabalho terapêutico, estaria também nas histórias infantis, uma vez que, conforme Bettelheim (1980, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que ne-

nhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

É neste ponto que a questão da criatividade cruza-se com as histórias infantis considerando que estas podem ajudar no desenvolvimento do potencial criativo, pois oferecem novas dimensões à imaginação ativa da criança, permitindo, dessa forma, que ela busque significação no seu existir.

Se com Bettelheim estabeleci uma parceria para compreender a importância dos Contos de Fadas na vida da criança, foi com Winnicott, cujos postulados sempre me orientaram na minha atuação em consultório, que encontrei embasamento para reunir e fortalecer numa só ação a criatividade e as histórias infantis. Segundo ele:

Se existe um verdadeiro potencial criativo, podemos esperar encontrá-lo em conjunto com a projeção² de detalhes introjetados³ em todos os esforços produtivos, e devemos reconhecer a criatividade potencial, não tanto pela originalidade de sua produção, mas pela sensação indivi-

² O termo projeção tem hoje uma utilização muito ampla, tanto na psicologia quanto na psicanálise, e engloba diversos sentidos que mal se distinguem uns dos outros. Neste trabalho, é utilizado como a “operação pela qual o indivíduo expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, qualidades, sentimentos, desejos (...) que ele desdenha ou recusa em si.” (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 478)

³ Introjeção, operação segundo a qual, “o indivíduo faz passar, de um modo fantasmático, de ‘fora’ para ‘dentro’, objetos e qualidades inerentes a esses objetos” (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 323). É um processo em que as qualidades de um objeto externo são assumidas por meio da representação mental, e o relacionamento com esse objeto que se encontra ‘fora’ é substituído pelo relacionamento com um objeto imaginado, como estando ‘dentro’. A introjeção constitui tanto uma defesa quanto um processo normal de desenvolvimento; como defesa permite a diminuição da ansiedade, enquanto processo de desenvolvimento torna o indivíduo cada vez mais autônomo. (Rycroft, [1981?], p. 134-35)

dual de realidade da experiência e do objeto⁴.

O mundo é criado de novo por cada ser humano, que começa o seu trabalho no mínimo tão cedo quanto o momento do seu nascimento (...) Aquilo que o bebê cria depende em grande parte daquilo que é apresentado no momento da criatividade. Esse estado de coisas, no entanto, só ocorre quando a mãe age de maneira suficientemente boa.

(Winnicott, 1990, p. 130-31)

Sabemos, sem dúvida, que o mundo já existia antes da criança nascer; no entanto, Winnicott (1990) enfatiza que ela não sabe disso e que, no início de sua vida, tem a ilusão de que o que encontra foi por ela criado. Só com o passar do tempo, progressivamente, surge uma compreensão do fato de que a experiência do mundo (a realidade externa) é anterior a ela, mas o sentimento de que o mundo foi por ela criado não desaparece com essa compreensão. Para Winnicott, o desenvolvimento dessa criatividade primária, “depende em grande parte daquilo que é apresentado no momento da criatividade...”. (p. 131)

Outro ponto que, à primeira vista, parece não ter relação com o potencial criativo, mas que se encontra a ele ligado, é a angústia vivida pela criança. É sabido que essa angústia, indubitavelmente, atrapalha o desenvolvimento psíquico da criança. Caso se retire para dentro de si mesma, a criança frustra o seu próprio desenvolvimento, reprimindo suas energias e potencialidades, de modo que estas reduzem-na a tensões e neuroses. Por outro lado, caso se disperse e esvazie-se em situações externas, vivendo sempre em função das expectativas dos demais, a criança não só vai contra, como trai sua individualidade e com

⁴ Objeto, termo que em psicanálise significa “aquilo em cujo sentido uma ação ou desejo é dirigido; aquilo que o sujeito exige, a fim de alcançar satisfação instintual; aquilo com que o sujeito se relaciona. Quase sempre são pessoas, totais ou parte delas, ou símbolos de umas ou outras; e que, com frequência, confunde os leitores com ‘objetos’ no sentido de ‘coisa.’” (Rycroft, [1981?], p. 163)

isso deixa de realizar seu potencial. Conscientemente ou não, perde a coragem de ser ela mesma e de viver de forma autêntica e significativa e, à medida em que não consegue elaborar seus conflitos, os fatos que se lhe apresentam não terão sentido, uma vez que estará prejudicada em seu desenvolvimento emocional.

Como conseqüência, a criatividade poderá estar ausente, pois a criança poderá estar parcialmente sobrepujada pelos derivativos desses elementos inconscientes, ou mesmo forçada a manter um controle de tal forma rígido e compulsivo sobre eles que sua personalidade poderá ficar seriamente mutilada e suas potencialidades inexoravelmente comprometidas. É sabido que, tanto na criança como no adulto, o inconsciente é um determinante poderoso do comportamento.

A História Desta História

Neste trabalho, considero as histórias como facilitadoras da manifestação do potencial criativo, daí seu uso, independente de conhecermos previamente as angústias da criança e o momento de desenvolvimento em que se encontra, uma vez que ela nos escapa por entre os dedos, foge toda vez que não mais a interesseamos. O mesmo ocorre quando ela não gosta de uma história.

É nesse ponto que as histórias infantis, desde que sejam adequadas à idade e respeitem as etapas de desenvolvimento da criança, podem funcionar como facilitadoras na elaboração da angústia vivida pela criança, visto que, podendo deslocar para o exterior seus medos e problemas internos, não ficará à mercê do imobilismo causado pela angústia.

Assim, com as histórias e com as imagens por elas

suscitadas, que afloram da imaginação, a criança terá, segundo Safra (1984), condições emocionais para poder jogar com as idéias que forem surgindo. Safra ressalta, também, a importância e a utilidade das histórias infantis como um facilitador para que a criança projete as angústias provenientes de seus conflitos, considerando “imprescindível tal forma de expressão para o desenvolvimento cognitivo ao lado do enriquecimento da ‘apercepção criativa’⁵” (p.5-6). Pela imaginação, a criança pode ampliar sua capacidade de integrar experiências, pois estas são transformadas em novos produtos, por meio das múltiplas combinações que podem surgir das modificações da memória e das imagens evocadas por essas histórias.

Não obstante, podemos perceber em nossa cultura que, nos anos pré-escolares, entre os maiores obstáculos à criatividade estão, de um lado, a tendência à diminuição do período do jogo da imaginação pela ênfase dada à alfabetização precoce e, de outro, as condições sócio-econômicas desfavoráveis de uma grande parcela da população infantil em idade escolar, que se vê obrigada a assumir responsabilidades para poder sobreviver e, com isso, deixa de lado essa etapa lúdica tão importante de seu desenvolvimento.

As crianças não abandonam a criatividade espontaneamente, fazem-no quando premiadas ou punidas pelos adultos, que querem que elas passem a pensar e agir “realisticamente”. Essa tendência pode ser claramente percebida nos livros e brinquedos, que se tornam cada vez mais práticos e realísticos, fator que, segundo Kneller (1978),

⁵ Definida por ele, como sendo a “capacidade do sujeito reconhecer a realidade externa e reinterpretá-la segundo suas características pessoais. Isso significa estar pessoalmente presente sem estar submetido ao mundo externo e nem tampouco interpretá-lo de forma delirante, mas sim em uma interpretação pessoal do mundo que o rodeia.” (Safra, 1984, p. 5-6)

contribui para a redução da imaginação infantil.

A vida da criança é toda dominada pela brincadeira e pelo fantasiar. Assim por que se assustar quando a criança sonha e brinca? É nesse momento que ela experimenta suas novas habilidades e explora seu potencial, exercita sua imaginação, assim como seus músculos. Mas, diante desse brinquedo do imaginário, o adulto fica inquieto, desconfiado, na defensiva, admitindo apenas algumas dessas fantasias e representações. Todos sabem que a criança atravessa uma longa fase de brinquedo simbólico e ninguém se espanta ao vê-la brincar com boneca, de casinha, de carrinho, de guerra...

Quem, durante a infância, não conversou com seu cavalo... ou mesmo cavalgou o “Silver”, do Zorro... que, na época, era apenas um cabo de vassoura? Ou não travou grandes duelos, esgrimindo com espadas... que eram feitas de folhas de palmeiras? Quem não discutiu com a filhinha... que era uma boneca, ao brincar de casinha, por não querer comer o bolo... que era feito de barro?

No entanto, ver a criança sonhar “fora das normas”, por puro prazer, para alguns adultos é perturbador. Quem nunca teve um “amigo invisível”? O “sonhador” que se afasta dos “sonhos autorizados” é visto como uma pessoa que não é e nem será “normal”. Held (1980) descreve esse problema em sua análise: “... aí reside razão maior da desconfiança com respeito ao conto, dos ‘perigos’ que lhe são atribuídos, do pouco gosto que alguns experimentam ao ver a criança prolongar o conto, sonhar, criar a partir do conto” (p. 46). A imaginação, tanto quanto a inteligência, ou é cultivada ou não se desenvolve o quanto permitiria o seu potencial. Penso que a imaginação de uma criança deve ser alimentada com a literatura – com a condição de que

não sejam estabelecidas normas ou receitas – a qual irá estimular o imaginário infantil, de forma que se dê oportunidade à criança de brincar com as possibilidades e com as idéias.

Destarte, sabemos que a infância é um período muito importante da vida humana; não é simplesmente a preparação para a vida futura mas uma verdadeira, original e “única” etapa da existência. A maneira como transcorre essa etapa determinará, em grande medida, como será o desenvolvimento não só da personalidade, bem como do potencial criativo.

Toda a ação de ouvir ou ler histórias estabelece relações não apenas com o mundo dos objetos (as histórias infantis), mas principalmente com a realidade interna, alterando o percebido em relação à vida externa. Isso capacita o indivíduo a relacionar-se com a realidade objetiva (mundo externo) de modo criativo, pois o processo de conhecimento da realidade externa constitui-se num estímulo irrepresável para o pensamento, abrindo-lhe oportunidades para enfrentar os desafios da vida.

O jogo com as palavras – assim como todos os tipos de brincadeiras e jogos – é, a princípio, natural à criança, simplesmente porque essa atividade lúdica está no centro de sua vida. O jogo nada tem de genial, mas não se trata de afirmar que a criança poderia, sozinha, extrair tudo de si mesma, nem que é criador formado e acabado. Potencial em si mesmo, que deve ser estimulado e cultivado, o jogo com as palavras abre todas as possibilidades e tanto é verdade que está no centro da poesia e na raiz do fantástico e que se dá por meio da imaginação.

Utilizei-me das histórias infantis com o objetivo de

analisar como a criatividade é tratada na literatura infantil e como os adultos, enquanto personagens, portam-se nelas. Resumindo, este livro pretende contribuir para uma melhor e mais adequada utilização das histórias na educação infantil.

Mesmo dentro do propósito relativamente restrito deste trabalho – o de sugerir por que as histórias infantis são significativas para as crianças, ajudando-as a desenvolver a imaginação criativa – algumas limitações, sérias mas necessárias, têm que ser aceitas.

A mais importante reside no fato de que um pequeno número de livros trata, em suas páginas, da imaginação infantil. Por conseguinte, tomei a decisão de centralizar este estudo em uma história conhecida entre crianças em idade escolar, para mostrar seus significados subjacentes e como estes podem relacionar-se com o problema do desenvolvimento da criatividade.

Este livro foi escrito para ajudar os adultos, especialmente os que têm crianças sob seus cuidados, a tornarem-se cientes da importância de textos de literatura infantil que estimulem a criatividade. É fundamental ressaltar que inúmeras interpretações, do texto que se segue, são pertinentes, uma vez que tal história tem amplitude e profundidade que transcendem, de longe, o que o mais cuidadoso exame discursivo poderia extrair dela. Portanto, espero que ele signifique o ponto de partida para novas pesquisas.

CAPÍTULO I

A CRIATIVIDADE

... esses raciocínios tão dedutivos e perfeitos, a ponto de suscitarem a admiração dos “não entendidos”, freqüentemente são o resultado de atividades desconhecidas e afloram através de caminhos insondáveis; e então urge que se estude o pensamento criativo nas suas profundezas...

Mário Zingales

A criatividade tem sido um dos mais intrigantes, e não desconcertantes, aspectos do ser humano. Até meados do século 20, foi objeto de estudos de filósofos, escritores, psiquiatras e psicólogos. Nas últimas décadas deste século, muitos foram os pesquisadores que se dedicaram ao estudo dessa habilidade extraordinária de superar a seqüência comum do pensamento e de inúmeros aspectos a ela relacionados. As principais linhas de investigação podem ser agrupadas conforme o objeto de estudo, como por exemplo, as etapas do processo criativo, os processos do pensamento criativo, o produto criativo, a estética criativa, as características de personalidade das pes-

soas criativas, o potencial criador, entre outras.

Na revisão bibliográfica, por meio da qual busquei a compreensão do tema sob a óptica de diversos autores, encontrei diferentes definições de criatividade e pude constatar que uma das principais dimensões presentes nos autores diz respeito à elaboração de um “produto novo”, tanto em nível interno quanto externo, seja ele uma idéia ou invenção original, seja apenas uma reelaboração ou aperfeiçoamento de produtos ou idéias já existentes.

Apresento a seguir as definições de criatividade a que me refiro, destacando a dimensão “produto novo” nelas presente:

As habilidades mentais do recordar e reproduzir informações são diferentes daquelas postas em jogo ao recombinar as impressões originais para produzir coisas novas.

Burnham, 1892 (cf. Davis, 1975, p. 160)

A iniciativa que um indivíduo manifesta pela sua capacidade de superar-se pela seqüência comum de pensamento.

Simpson, 1922 (cf. Davis, 1975, p. 161)

O poder da mente humana de criar um novo conteúdo, transmitindo relações e gerando com elas novas correlações, estende sua esfera não só à representação de idéias, mas também até representações totalmente sensoriais, tais como as que se dão com o ver, ouvir, tocar e sensações similares de cada um de nós.

Spearman, 1930 (cf. Davis, 1975, p. 161)

A criatividade é o processo de apresentar um problema à mente com clareza, ou seja, visualizando-o, supondo-o, meditando, contemplando, etc...; e logo originar ou inventar uma idéia, conceito, noção ou esquema seguindo linhas novas e não convencionais.

Vervalin, 1962 (p. 19)

Criatividade é o processo de emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do

indivíduo, por um lado; dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias de sua vida, por outro.

Rogers, 1971 (p. 9)

O ato criador, estabelecendo conexão entre as dimensões da experiência antes não relacionadas, permite-lhe atingir um nível mais alto de evolução mental. É um ato de libertação – a derrota do hábito pela originalidade.

Koestler, 1964 (cf. Kneller, 1978, p. 56)

Criatividade representa a emergência de algo único e original.

Anderson, 1965 (cf. Alencar, 1986, p. 11)

Criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto do tempo.

Stein, 1974 (cf. Alencar, 1986, p. 11)

A criatividade é o resultado de uma combinação de processos ou atributos que são novos para o criador.

Davis, 1975 (p. 19)

O termo pensamento criativo tem duas características fundamentais, a saber: é autônomo e é dirigido para a produção de uma nova forma.

Suchman, 1981 (cf. Alencar, 1986, p. 11)

No âmbito emocional e intelectual de nossas vidas, significa encontrar novas alternativas dentro de qualquer estrutura já conhecida.

Landau, 1986 (p. 11)

As grandes idéias ou produtos originais ocorrem especialmente em pessoas que estejam adequadamente preparadas, com amplo domínio dos conhecimentos relativos a uma determinada área ou técnicas já existentes.

Alencar, 1986 (p. 12)

Criatividade é o método que capacita a pessoa a produzir idéias novas ou originais, “insighits”, reestruturações,

invenções, ou objetos artísticos, aceitos pelos conhecedores como tendo valor científico, estético, social ou tecnológico.

Vernon, 1989 (p. 94)

Analisando este elenco de definições percebo que, ao longo de mais de cem anos, independentemente da orientação teórica desses pensadores, o foco principal das produções repousa no surgimento de “algo novo”.

Não obstante, segundo Weschler (1993), existem diversas linhas teóricas que buscam explicar a criatividade; entre elas encontramos as abordagens filosóficas, explicando-a como sendo um “dom” divino, ou como uma forma de intuição; as de fundamentação biológica, que a consideram como sendo uma força inerente à vida, tendo, portanto, como principal fator a hereditariedade; as abordagens psicofisiológicas, que derivam dos estudos dos hemisférios cerebrais; as sociológicas, que enfocam a questão sob o prisma de como a sociedade, com suas regras e normas, propicia um ambiente facilitador para o desenvolvimento da criatividade. Temos, ainda, as abordagens psicopedagógicas, as educacionais e as psicológicas, entre outras.

Interessei-me em pesquisar como a psicologia trata essa questão. Entre os diferentes sistemas de pensamento que explicam a criatividade, encontram-se abordagens do tipo associativo, comportamental, gestalista, humanista, estruturalista e cognitivista. Desenvolvo, porém, este trabalho à luz da psicologia psicodinâmica, principalmente na linha da psicanálise do Dr. Sigmund Freud, enriquecida pela obra da Sra. Melanie Raizes Klein e do Dr. Donald Woods Winnicott.

A psicanálise freudiana refere-se à criatividade como

resultado de uma força que emerge do inconsciente, na tentativa da resolução de um conflito; e afirma que esse processo, se não for vivenciado de forma satisfatória, pode reverter-se em neurose. Para Freud, a criatividade origina-se num conflito dentro do inconsciente (o Id). Mais cedo ou mais tarde, o inconsciente produz uma solução que, se reforçar uma atividade consciente da personalidade (o Ego), gerará um comportamento criador. Para ele, as pessoas criativas afastam-se da realidade por não aceitá-la tal como é, com suas normas e restrições, e é esse afastamento que permitirá o uso do potencial criativo, por meio da capacidade de criar produtos da imaginação. Freud (1911) acreditava estar a criatividade vinculada a “dotes especiais”, como podemos observar em sua análise:

O artista é, originariamente, um homem que se afasta da realidade, porque não se resigna em aceitar a renúncia da satisfação dos instintos por ela exigida (...) . Porém encontra o caminho de volta desse mundo imaginário para a realidade, construindo com suas fantasias, graças a dotes especiais, uma nova espécie de realidades, admitidas pelos demais como imagens valiosas da realidade. (p. 1641)

Ainda na perspectiva de Freud (1909, p. 1362), tanto a neurose como a criatividade têm “por traço característico uma atividade imaginativa de particular intensidade...”, e têm a mesma fonte, que é o conflito inconsciente; ou seja, os desejos inconscientes, expressos por meio das fantasias, são passíveis de realização simbólica, a qual resulta em aliviar a tensão causada pela não satisfação do desejo. Assim, criatividade e neurose têm a mesma origem, sendo a pessoa criativa e a neurótica impelidas pela mesma força: a energia do inconsciente.

Referindo-se a Freud, Novaes (1980) postula ser a criatividade um mecanismo compensatório contra senti-

mentos de inferioridade, pelo qual os indivíduos alcançam formas de afirmação e realização pessoal. A criatividade é assim vista como uma forma de resolver problemas neuróticos por meio da sublimação.

... Freud sustentava a tese da “catharsis” que a criatividade se origina de um conflito dentro do inconsciente, sendo a pessoa criadora e a neurótica impelidas pelas mesmas forças, diferindo apenas na canalização dessa energia inconsciente: a pessoa criadora usa e aceita as idéias que surgem livremente e as produções do seu inconsciente. (p. 23)

Não resta dúvida de que a psicanálise ortodoxa tem suas limitações. Não obstante, como as principais escolas de pensamento, a psicanálise freudiana propiciou idéias fundamentais a respeito da criatividade.

A forma mais simples de analisar esse processo é tentar demonstrar que o conteúdo dos contos, dos romances e das pinturas pode ser interpretado como uma fantasia⁶ e, então, deduzir que a atividade criativa constitui-se numa forma de devaneio neurótico. Rycroft [1981?] não aceita essa explicação, pois ela não explica por que nem todos os devaneios são criativos.

Os psicanalistas modernos rejeitam a noção de que a pessoa criativa haveria de ser emocionalmente desajustada, uma vez que ela tem que ter um ego estruturado de forma tão flexível e segura, que lhe permita mergulhar em suas fantasias e retornar a salvo com suas descobertas, de modo que possa comunicá-las aos demais. Segundo Kneller (1978, p. 43): “A pessoa cria-

⁶ O conceito adotado, neste trabalho, refere-se à atividade mental consciente que é acompanhada, mantida e influenciada pela “fantasia inconsciente”, no sentido da teoria Kleiniana (como sendo a ponte entre o instinto e o pensamento, isto é, a fantasia é o conteúdo primário de processos mentais inconscientes), que surge desde o nascimento. (v. Segal, 1975, p. 23-24; e Rycroft, [1981?], p. 100-01)

tiva não é dominada pelas produções de seu inconsciente; ‘usa-as’, isto sim.”

No entanto, de acordo com Taylor (1976), foi Ruth Griffiths quem introduziu uma visão mais positiva, no que se refere às funções da fantasia na solução de problemas no começo da infância, ao afirmar que por meio dela a criança aborda suas angústias e problemas, mesmo que de modo indireto, e que, na resolução destes, emerge uma série de soluções imaginadas. De fato, a criança, ao tentar solucioná-los, inicialmente o faz de forma mágica, fantasiando-a. À medida que essa solução mostra-se ineficaz, ela novamente fantasia outras e, nesse suceder de novas soluções fantasiadas, emergirão da imaginação as possibilidades imaginadas, dentre as quais a criança adotará aquela que lhe for mais adequada. De acordo com Rycroft [1981?], a imaginação é o

Processo ou faculdade de conceber representações de objetos, acontecimentos, etc., não realmente presentes. O processo produz resultados que são (a) “imaginários”, no sentido de serem fictícios, irreais, etc., ou (b) “imaginativos”, no sentido de proporcionarem soluções para problemas que anteriormente jamais haviam sido solucionados, (...) que, não obstante, refletem ou aumentam a experiência. (p. 122)

Dados empíricos (Getzels e Jackson, 1963; Wechsler, 1994) indicam que a essência da realização de pessoas criativas está em sua capacidade para apresentar formas novas, ao arriscarem-se a caminhar em direções inusitadas e a libertarem-se do comum. Em oposição, muitos indivíduos com elevada inteligência têm em alto grau a capacidade para focalizar o usual, uma vez que canalizam e controlam a direção da resposta “correta” – a usual – afastando-se, com isso, do risco, da incerteza e do desconhecido, à pro-

cura da segurança do conhecido. Esses estudos revelam que indivíduos com elevada inteligência⁷ não são necessariamente aqueles com alto nível de criatividade.

Até hoje, parece não existir consenso sobre a criatividade: se seria uma instância distinta da personalidade, se estaria relacionada a um atributo da inteligência, ou se poderia ser considerada como um tipo de inteligência. Já em 1952, o problema do grande número de definições era apontado por Ghiselin, que chamava a atenção afirmando não haver, até então, diretrizes definidas sobre o processo criativo, mas sim uma coletânea de fragmentos.

Pode-se afirmar que, de uma forma ou de outra, são muitos os que estão interessados em criatividade – que, há tempo, vem absorvendo o interesse, principalmente, de psicólogos e educadores. Sem dúvida alguma, é um tema dotado de atração e potencialmente motivador. No entanto, nessa sedução existe o risco de avançar no tema sem um exame mais crítico do ponto de partida. Isso ocorre em inúmeros trabalhos que não definem o significado de criatividade ou o dão por entendido, já que o mero uso do termo parece que se explica por si só e as tentativas de explicar seu sentido são, conseqüentemente, inadequadas.

A criatividade é, de fato, um tema complexo e constitui um dos grandes desafios aos pesquisadores, pois tem sido investigada por um método que, ao tentar compreendê-la, o faz por meio de atitudes reducionistas, deslocando seu foco na medida em que, ao procurar leis de seu funci-

⁷ É comum considerar-se pessoas com elevada inteligência como sendo altamente criativas; o que ocorre é que o termo “inteligência”, em sua concepção popular, é muito mais abrangente que aquele usualmente adotado pelos instrumentos de medição.

onamento, coloca-a como processo excluído da personalidade, o que reflete uma forma atomista de fazer ciência, cujos resultados são inúmeras definições especulativas.

Essas considerações iniciais permitem enunciar sucintamente minha própria posição e tornar explícita a direção que este trabalho tomará. Acredito que a criatividade consiste na possibilidade de um indivíduo poder elaborar novas alternativas, antevendo o que ainda não existe e, por meio da especulação sobre as possibilidades de realização e do melhor caminho para executá-las, poder fazê-las existir tanto para si como para os demais, dando, dessa forma, significação à sua vida; e que, neste processo, estão envolvidos, além da cognição e da imaginação, fatores emocionais. O ponto de partida é a concepção de que o potencial criativo tem na primeira infância seus elementos delimitadores. O pré-requisito necessário, para que se efetue a consolidação desse potencial, é que a angústia da criança não seja vivida de forma tão intensa, a ponto de paralisá-la em suas tentativas de relacionar-se com uma nova realidade, mas que lhe proporcione condições para que possa tolerar as frustrações decorrentes de suas tentativas e fracassos, e, conseqüentemente, a impulsione a buscar sempre novas possibilidades de um viver pleno e autêntico.

Com isso estou afirmando que, sendo a vida um processo constante de desenvolvimento que implica em continuidade, tudo o que ocorrer na infância terá seus reflexos, mais ou menos marcantes, na vida adulta.

CAPÍTULO II

O ESPAÇO TRANSICIONAL E O ESPAÇO DE CRIAÇÃO

Um aspecto muito enfatizado por D. W. Winnicott (1975) é o conceito de espaço transicional, este que se forma no campo das relações, desde a mais tenra idade do indivíduo, por meio das experiências relacionadas à percepção dos fatos externos, com as manifestações de sua realidade interna.

É esse espaço intermediário, emergente das experiências relacionadas entre o mundo interno e a vida externa, que dá ao indivíduo a possibilidade de vincular-se à realidade objetiva de modo criativo.

Para que esse espaço se desenvolva de forma adequada, é de fundamental importância o cuidado materno, desde os primeiros dias de vida da criança, com base na relação que se estabelece entre a mãe e seu filho. É mediante essa ligação que a criança sentir-se-á segura e ampa-

rada ao iniciar a descoberta do mundo externo; pois, com o passar do tempo, ela introjeta a imagem dessa mãe que a compreende e apóia, podendo, assim, continuar seu desenvolvimento sentindo-se segura e protegida.

Neste sentido, a vivência da primeira experiência de satisfação (mamada real) da criança, à qual Winnicott (1990) também chama de primeira mamada teórica, é vista como fundamental, ao se considerarem os eventos de memória que ela suscita e suscitará no decorrer do desenvolvimento emocional da criança. É nesta primeira mamada que as condições para que o bebê comece a criar estão presentes, e a mãe torna isso possível à criança por meio da ilusão de que o seio e aquilo que ele representa foram criados por esta, motivada “pelo impulso originado na necessidade”. (p. 121)

É certo que a criança não criou aquilo que a mãe ofereceu-lhe (seio); no entanto, devido a sua adaptação às necessidades (emocionais) do bebê, a mãe está em condições de permitir que ele tenha essa ilusão. No começo, a relação mãe-bebê, desde que suficientemente boa, permitirá ao bebê não só a fantasia de ter criado aquele seio, como também de relacionar-se com ele, mesmo que a princípio de forma “mágica”, pois o bebê acredita em seu controle onipotente sobre esse objeto (externo).

Após a primeira experiência de satisfação, que também é representada na vida real pela soma de muitas outras (cuidados maternos), o bebê começa a ter material (experiências e fantasias) com o qual criar: impulsionado pelo desconforto da necessidade (fome), ele alucina (recria) o seio no momento em que a mãe não está pronta a oferecê-lo. É nessa experiência que o bebê,

com fome e hostilidade motivadas pela frustração da ausência ou demora da mãe, recria o seio a cada mamada. “A cada vez nutre o corpo com o leite e a mente com a experiência satisfatória, levando a criança, por acúmulo dessas experiências, à noção de confiança e constância entre os intervalos das mamadas”. (Safra, 1984, p. 86)

Nesse sentido, segundo Winnicott (1994),

... tudo que o bebê realiza surge de sua qualidade de estar vivo (...) . É aqui que a idéia de dependência absoluta tem valor, uma vez que o potencial para a atividade criativa do bebê não se torna real a menos que (por maneiras sutis, que mudam com a capacidade em desenvolvimento do bebê) a figura materna receba e possa fornecer de volta as projeções. Estas não se dão a menos que ela esteja lá para receber projeções. (p. 161-62)

Dessa forma, com o passar do tempo, sentindo e acreditando que sua mãe o ampara e compreende, o bebê pode começar a tolerar a ausência desta mãe (seio), pois sente confiança em que esta (seio - objeto do desejo) poderá ser encontrada novamente. Com esse tipo de experiência, a criança começa a desenvolver a capacidade de vivenciar a realidade externa, a relação de objeto compartilhado, sem sentir-se ameaçada ou paralisada por suas angústias.

Winnicott (1975) criou os termos “objetos e fenômenos transicionais” para designar “a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que foi introjetado...” (p.14). Os objetos e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base deste início de experiências do bebê. O objeto transicional não é interno (conceito mental), é uma possessão. Não é, ainda, o objeto, em si,

que é transicional, “ele representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado”. (p. 30)

É nesse espaço, criado entre a mãe (o pai também é incluído) e o bebê, inicialmente dominado pela ilusão, que surgem os fenômenos transicionais, como forma de a criança aliviar as tensões advindas da percepção cada vez mais presente das ausências da mãe. Os fenômenos transicionais permitem ao bebê não apenas suportar a frustração decorrente desta percepção, como também, por meio do reconhecimento das ilusões, a passagem para o início de um relacionamento real e objetivo com o mundo externo.

É no dia-a-dia da criança que esse espaço potencial será, progressivamente, ocupado por objetos que irão ajudá-la a lidar com a angústia da separação ou do afastamento da mãe. São os chamados objetos transicionais, que gradualmente são substituídos por objetos que não fazem parte do bebê (ursinho, fralda, cobertor), tampouco da mãe, porque, pertencendo às fantasias do mundo interno, usam o externo como suporte. Esses objetos, tão conhecidos por aqueles que cuidam de crianças, são acariciados, carregados para qualquer lugar, pois sem eles a criança não consegue dormir, uma vez que os roça na pele antes de adormecer. Recriando nesse ato a antiga ilusão de fusão com a mãe, tais objetos deixam de ser bonecas, ursinhos, fraldas, cobertores, travesseiros para simbolizar a mãe (total ou parcial – o seio) e, segundo Winnicott (1959), são eles que ajudarão a criança no processo de desilusão. No entanto, isso só é possível quando esta viveu satisfatoriamente o período anterior, a experiência de fusão, pela adap-

tação da mãe às necessidades (emocionais) do bebê.

Portanto, ilusão e desilusão tornam-se elementos importantes no estabelecimento desse espaço transicional, uma vez que têm a tarefa de manter a realidade externa e o mundo interno separados, ainda que inter-relacionados. É neste estágio que o brincar é possível, pois a criança tem como base a confiança adquirida no estágio anterior. Pode-se dizer, então, que primeiramente temos o relacionamento com os objetos para, depois, termos seu uso. Nesse processo, quando o simbolismo começa a ser empregado, “o bebê já está claramente distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção.” (Winnicott, 1975, p.19)

Assim, na experiência de brincar, a criança vivencia as realidades interna e externa, colocando nesta atividade seu pensamento imaginativo e seu potencial criativo. “A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (Winnicott, 1975, p. 139) e fornece uma organização para o estabelecimento de relações emocionais, permitindo o desenvolvimento dos contatos sociais por meio dos jogos compartilhados.

A Experiência Cultural

É no espaço transicional, segundo Winnicott (1968), que vão circular fenômenos de grande importância, como a relação com objetos da realidade compartilhada (externa). É, portanto, por meio do brinquedo e do brincar, bem como dos fenômenos transicionais, que é formada a base para a experiência cultural. Esta, por sua vez, está calcada na superposição das experiências pessoais à área correspondente de vivências comuns entre os membros de um determinado grupo social. Assim, o brinquedo, o brincar e os

fenômenos transicionais formam a base para a experiência cultural em geral.

Esse espaço intermediário, existente inicialmente entre a mãe e o bebê, vai-se transformando em espaço cultural. Não é dentro nem fora: é inter-relacionado, constitui-se numa zona de interseção entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (é o espaço das relações extra e intrapsíquicas), que se expande por meio do interjogo numa experiência criativa por toda a vida cultural do homem. Uma vez que é necessário que haja uma atitude social positiva no ato de brincar, este, como uma experiência criativa (que representa uma experiência de continuidade do espaço transicional), é uma forma básica de viver. Nesse sentido, as histórias infantis podem ser consideradas um bom exemplo para o aparecimento deste fenômeno transicional.

O valor das histórias está exatamente neste ponto, uma vez que, por meio delas, podemos apresentar à criança algumas idéias a respeito da importância de buscarmos soluções para as situações ou problemas que nos afligem. Assim, ao optar por determinados aspectos da história, a criança o faz, de acordo com Safra (1984), baseada em sua própria realidade interna, sem sentir-se pressionada ou invadida, pois, por meio dos personagens imaginários, tem a oportunidade de utilizá-los “como fonte de informações para uma maior autoconsciência” (p. 84), podendo, em seguida, utilizar essas informações para suas próprias representações. Ainda segundo Safra (1984, p. 83): “O processo de transformação da angústia em pensamento dá-se com maior eficiência na relação com um outro, dentro do espaço transicional, onde o indivíduo é respeitado em seu tempo interno.”

Conforme a análise de Winnicott (1994), existe uma estreita relação entre o brincar, a fantasia e o sonho; no entanto, o brincar também se relaciona com a “imaginação ativa, onde se tenta deliberadamente fazer uso de elementos surpreendentes que a imaginação ocasiona”. (p.160)

Experiências desse tipo contribuem notadamente para o enriquecimento não só da qualidade de vida, pelas relações que são estabelecidas com a realidade externa, mas também para o próprio Self (Eu) da criança, uma vez que oferecem a oportunidade de ela fazer uso dos elementos fornecidos pela história, que, recriados nesse espaço potencial segundo suas características internas, permitem-lhe reconhecer em si mesma suas possibilidades.

É nesse sentido que Safra (1984), ao analisar essa questão, afirma:

O espaço transicional dá ao ser humano a possibilidade de lidar com a realidade objetiva de modo criativo, possibilitando assim um contato com o mundo externo amplo e saudável. (p. 11)

CAPÍTULO III

O PAPEL DA CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA

Não há nada mais bonito que
inventar em liberdade
e só tem a vida alegre
quem sabe dessa verdade.

FERNANDA LOPES DE ALMEIDA

(A fada que tinha idéias)

De acordo com Winnicott, aquilo que somos depende muito do ponto que atingimos em nosso desenvolvimento emocional, ou da extensão de nossas oportunidades naquela época do crescimento.

Em função de seu alto grau de adaptação, a criança, durante a fase inicial de suas relações com o mundo, terá a oportunidade de experimentar e vincular-se⁸ com o mundo, o que resulta na posterior capacidade de arranjar e rearranjar suas percepções e emoções. Isso acontece porque no processo de desenvolvimento do ego estabelecem-se os padrões básicos e é na fase mais primitiva do desen-

⁸ O vínculo que é estabelecido é um conceito puramente instrumental, muito usado em psicologia social, uma vez que se refere a situações de relação interpessoal.

volvimento que se encontram os fatores de maior influência, pelo tipo e pela qualidade dos vínculos estabelecidos.

O comportamento criador, segundo a psicanálise, é visto como um substituto e continuação das brincadeiras e jogos infantis, que servirão de substrato para o comportamento adulto e, conseqüentemente, da própria criatividade; ou seja, da mesma forma que a criança elabora e resolve seus problemas por meio de brincadeiras, jogos ou dramatizações, o adulto, também, resolveria seus conflitos por meio da produção criativa. Kneller (1978) dá-nos uma boa descrição desse processo:

Como a criança se exprime em jogos e fantasias, o adulto criativo o faz escrevendo ou, conforme o caso, pintando. Além disso, muito do material de que ele se vale para resolver seu conflito inconsciente, material que se torna substância de sua produção criadora, tende a ser obtido das experiências da infância (...) A relação da criatividade com o folguedo infantil atinge máxima clareza, talvez, no prazer que a pessoa criativa manifesta em jogar com idéias, livremente, em seus hábitos de explorar idéias e situações pela simples alegria de ver aonde elas podem levar. (p. 42-3)

O fato é que as brincadeiras e jogos infantis foram por muito tempo considerados, no cotidiano da criança, como coisas sem importância. Entretanto, brincar é um recurso de fundamental importância de que se valem as crianças para lidar com o mundo fantástico; pois, segundo Freud (1908), ao jogar, ela distingue muito bem o mundo real do jogo, apesar da carga afetiva com que o satura, e do gosto que tem por apoiar os objetos e circunstâncias que ela imagina em objetos reais e tangíveis do mundo real, sendo este apoio o aspecto que irá diferenciar o “jogar” infantil do “fantasiar”. Dessa forma, de acordo com Pimenta (1993), quanto à fantasia, poderíamos pensar numa equivalência

masturbatória, enquanto que a criação e a brincadeira já contêm algo de relação de objeto⁹.

Essa é, portanto, uma pré-condição necessária para que, a partir das primeiras relações objetais, o indivíduo possa tornar-se preparado a encontrar um mundo de objetos e idéias e, dependendo dos recursos emocionais desenvolvidos nesta fase, estabelecer as condições básicas para um existir criativo.

Assim, ser criativo significa desenvolver a habilidade de integrar múltiplas possibilidades e, ao mesmo tempo, encontrar soluções alternativas para o existir. E o lugar dessas produções intelectuais é o espaço vazio do imaginário.

O percebido muda o sentido de realidade¹⁰, esta transforma-se¹¹, o que ali estava desaparece: é desta forma que se constitui o imaginário. Como isso sucede continuamente, vai-se acumulando um estoque de imagens, vivências, experiências e soluções imaginadas, o que mostra que o imaginário depende da ação do tempo sobre o objeto desejado ou temido. Em outras palavras, dependendo do vínculo estabelecido com o objeto, teremos ou não a possibilidade de transformação que nos impõe o tempo, por meio

⁹ A noção de relação objetal é vista como um processo dinâmico, resultante de uma pressão ou força (impulsão), que tem sua origem numa excitação corporal (estado de tensão), que é suprimida, tendo por alvo um objeto; isto é, o sujeito busca um certo tipo de satisfação (que pode envolver sentimentos tanto de amor como de ódio), por intermédio de uma pessoa, um objeto real ou fantasiado, interno ou externo (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 408-12).

¹⁰ O sentido de realidade é entendido como a “capacidade de experimentar a realidade psíquica como tal e diferenciá-la da realidade externa; esse processo envolve a experiência simultânea e a correlação dos mundos interno e externo.” (Segal, 1975, p.143)

¹¹ Entenda-se, nesse processo de transformação da realidade, “a realidade psíquica cuja experiência é a do próprio mundo interno, incluindo a dos impulsos e a dos objetos internos.” (Segal, 1975, p. 143)

dos processos imaginativos (criativos), sejam eles originais ou não, mediante a construção da identidade, na vinculação do “eu” com os “eus” que fomos e os que estamos por ser.

É por essa atividade subjetiva que o indivíduo consegue expressar-se, misturar e sublimar as emoções, encontrando até soluções simbólicas para os problemas; assim, pela criatividade, ao mesmo tempo em que se resolvem alguns conflitos, afirma-se a própria identidade, pelo desenvolvimento do ego.

Neste sentido, Winnicott (1989) oferece-nos uma ótima descrição desse processo, ao afirmar que:

... A criatividade é própria do estar vivo – de tal forma que, a não ser que a pessoa esteja em estado de repouso, ela está sempre tentando, de algum modo, alcançar algo, de maneira que, se houver um objeto no caminho, pode haver um relacionamento. Mas isso é apenas uma parte da história. A outra parte se refere à idéia de que alcançar, física ou mentalmente, não tem o menor significado, exceto para um ser que esteja lá para ser. Um bebê que tenha nascido quase que sem cérebro pode alcançar um objeto e usá-lo, mas sem a experiência de um viver criativo. O bebê normal, da mesma forma, precisa crescer em complexidade e tornar-se um “existente” estabelecido, para que possa experimentar a procura e o encontro de um objeto como um ato criativo.

E então eu volto à máxima: Ser antes de Fazer. O Ser tem que se desenvolver antes do Fazer. (p. 33)

É importante ressaltar a concepção de que o pensamento criativo tem, na primeira infância, seus elementos delimitadores por meio das primeiras relações objetais, uma vez que repousa na adaptação da criança à realidade. Essa adaptação é o substrato para o processo de integração, o qual possibilita o exercício da capacidade criativa, ao mesmo tempo em que é estruturante de seu

mundo interno e externo e é por ele estruturado e significado. E, ainda, segundo Winnicott (1989, p.32): “A criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo”.

Melanie Klein (Klein e Rivière, 1969) já chamava a atenção para a importância dessa etapa do desenvolvimento infantil, ao afirmar que:

Os impulsos e sentimentos do bebê são acompanhados por um tipo de atividade mental que considero como a mais primitiva: é a elaboração da fantasia, ou mais familiarmente, o pensamento imaginativo. Por exemplo, a criança que deseja o seio materno, ao não tê-lo, imagina que o tem, quer dizer, evoca a satisfação que deriva dele. Este primitivo fantasiar é a forma inicial de uma capacidade cujo desenvolvimento posterior se observa nos trabalhos mais elaborados e na imaginação.

As fantasias precoces que acompanham os sentimentos do bebê são variadas. Na que acabamos de mencionar, imagina a gratificação que lhe falta. Contudo, as fantasias prazerosas também coexistem com a satisfação real, ... (p. 68)

Neste período evolutivo manifestam-se apenas traços isolados desse processo; no entanto, é nele que se encontram as bases para que se estruture, e seja estruturado pelos fatores externos, de modo a formar o que muitos pesquisadores chamam de inteligência criativa.

Segundo Winnicott (1975), à medida que a criança vai percebendo que a mãe não é uma extensão de seu corpo e que há momentos em que está ausente, começa a criar-se entre elas um espaço potencial, que vai sendo progressivamente ocupado por objetos que irão ajudá-la nesse processo de desilusão. São os fenômenos e objetos transicionais, uma vez que, ao mesmo tempo em que fazem parte das fantasias do mundo interno, usam o mundo

externo como suporte. É neste estágio que o brincar é possível, pois a criança tem como base a confiança adquirida no estágio anterior.

Esse espaço intermediário inicialmente surge entre a mãe e o bebê, vai transformando-se, com a entrada do pai (na relação), em espaço cultural e tem a possibilidade de expandir-se por meio do inter-relacionamento, numa experiência criativa por toda a vida cultural do homem. Vis-to que é necessário que haja uma atitude social positiva no ato de brincar, este, como uma experiência criativa (e que representa uma experiência de continuidade do espaço transicional), é uma forma básica de viver. As histórias infantis podem ser consideradas um bom exemplo desta elaboração transicional.

Winnicott (1989) reforça a posição de Klein ao afirmar sobre a origem da criatividade:

Dessa forma, em função de seu alto grau de adaptação durante esses tempos iniciais, essas primeiras relações de objeto capacitam o bebê a experimentar a onipotência: a encontrar realmente aquilo que ele cria, e a criar e vincular isso com o que é real. O resultado prático é que cada bebê começa com uma nova criação do mundo. (p. 39)

As realizações de pessoas criativas fundamentam-se na sua capacidade de apresentar novas formas, de arriscarem-se a caminhar em direções inusitadas e de libertarem-se do comum, do conhecido. Conseqüentemente, criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que ele está vivo. “Pode ser que o impulso esteja em repouso; mas, quando a palavra ‘fazer’ pode ser usada com propriedade, já existe criatividade.” (Winnicott, 1989, p. 31)

A importância da abordagem do Dr. Donald Woods Winnicott fundamenta-se, essencialmente, no fato de ele

defender a idéia de que “a maioria das pessoas está em algum ponto entre os dois extremos da criatividade, e que é nesse meio de caminho que temos a oportunidade de interferir, na qualidade de pais e educadores” (Winnicott, 1989, p. 31-2). Portanto, ao investigar-se, pode-se captar como ela está se desenvolvendo, o que a fortalece e, também, o que a enfraquece. Acredito, ainda, que um dos maiores limites às possibilidades do viver criativo é estabelecido por um sistema cujas crenças e normas são impostas à criança, por modelos próprios dos adultos, pois, segundo Milner (1951): “... a criatividade pode ser destruída por uma insistência demasiadamente grande em que, ao agir, tem-se de saber antecipadamente o que se está fazendo.”(p. 300)

Na literatura infantil podemos encontrar vários aspectos interessantes de situações que retratam o cerceamento da criatividade infantil pelos adultos; até no mundo do fantástico, no reino das fadas, a criança sofre restrições às suas idéias por parte dos adultos:

Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu, com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.

— Mas minha filha — dizia a Fada-Mãe — todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

— Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado. (Almeida, 1993, p. 3)

Outro exemplo dessa situação vamos encontrar na obra de Monteiro Lobato, cuja personagem mais criativa é a Emília, uma boneca de pano. É dela que partem os questionamentos e as idéias, mas há ainda outro persona-

gem que cria, o Visconde de Sabugosa, um boneco feito de um sabugo de milho:

— Sempre achei a Natureza errada, disse ela, e depois de ouvir essa história do Américo Pisca-Pisca, acho-a mais errada ainda. Pois não é um erro fazer um sujeito pisca-piscar? Para que tanto “pisco”? Tudo que é demais está errado. E quanto mais eu “estudo a natureza” mais vejo erros. Para que tanto beijo em tia Nastácia? Por que dois chifres na frente das vacas e nenhum atrás? Os inimigos atacam mais por trás do que pela frente. E é tudo assim. Erradíssimo... Eu, se fosse reformar o mundo, deixava tudo um encanto, e começava reformando essa fábula e esse Américo Pisca-Pisca.

A discussão foi longe naquele dia; todos se puseram contra a reforma, mas a teimosa criaturinha não cedeu. Berrou que tudo estava errado e que ela havia de reformar a natureza.

— Quando, marquesa? perguntou ironicamente Narizinho.

(Monteiro Lobato, 1950, p. 198)

— ... Vou pôr a cauda da Mocha bem no meio das costas, porque assim como está só alcança metade do corpo. Como pode a coitada espantar as moscas que lhe sentam no pescoço, se o espanador só chega às costelas? Tudo errado...

E plantou a cauda da Mocha no meio das costas de modo que pudesse espantar as moscas do corpo inteiro: norte, sul, leste, oeste. E passou as tetas para os lados, metade à esquerda, metade à direita.

— Assim podemos tirar leite de um lado enquanto o bezerrinho mama do outro. Reforma não é brincadeira. Precisa ciência.

— Ótimo! concordou a Rã. E podemos botar torneirinhas nas tetas do lado direito — para serviço dos leiteiros. As do lado esquerdo ficam como são — para uso dos bezerrinhos.

Emília aprovou a idéia. Depois passaram a considerar os chifres.

— Toda vaca de respeito tem chifres, disse Emília, menos essa coitada, que é mocha. Vou dar-lhe chifres compridos, mas sem ponta aguda.

A Rã lembrou que os esgrimistas usam floretes com um chumaço na ponta. Podiam dar à Mocha dois chifres pontudos mas com chumaço na ponta. Emília aperfeiçoou imediatamente a idéia.

— Em vez de um chumaço, Rã, podemos espetar nas pontas uma bola maciça – uma bola ‘tirável’, isto é, que possa ser tirada de noite.

— Para quê?

— Para que ela possa defender-se de algum ataque noturno. Os chifres são a única defesa dela, coitada.

— Mas que perigos noturnos há por aqui?

— O das onças, minha cara. Tio Barnabé diz que uma antepassada desta Mocha foi comida por uma onça.

De dia a Mocha pode usar a bola porque as onças só atacam durante a noite.

E a Mocha foi armada de dois esplêndidos chifres elegantemente retorcidos como saca-rolhas, com duas bolas maciças nas pontas – bolas “tiráveis”.

(Monteiro Lobato, 1950, p. 214-16)

Pois é, Emília é apenas uma boneca e Narizinho a criança.

— A bruxa é ela, disse Narizinho apontando para Emília. Diz que reformou a Natureza...

Dona Benta não volta a si do espanto.

— Mas que absurdo, Emília, reformar a Natureza! Quem somos nós para corrigir qualquer coisa que existe? E quando reformamos qualquer coisa, aparecem logo muitas conseqüências que não previmos. A obra da Natureza é muito sábia, não pode sofrer reformas de pobres criaturas como nós. Tudo que existe levou milhões de anos a formar-se, a adaptar-se; e se está no ponto em que está, existem mil razões para isso.

— Não acho! contestou Emília cruzando os braços. A obra da Natureza está tão cheia de “bissurdos” como a obra

dos homens. A Natureza vive experimentando e errando. Dá cem pés à centopéia e nem um para as minhocas – por que tanta injustiça? Faz um pêsego tão bonito e deixa que as moscas ponham ovos lá dentro e dos ovos saiam bichos que apodrecem a linda carne dos pêsegos – não é uma judiação? Veste os besouros com uma casca grossa demais e deixa as minhocas mais nuas do que a careca do Quindó — isso é um erro. Quanto mais observo as coisas mais acho tudo torto e errado.

(Monteiro Lobato, 1950, p. 241-42)

Há, ainda, o exemplo da obra de Antoine de Saint-Exupéry (1967), *Le Petit Prince* (O Pequeno Príncipe), em que o autor relata que aos seis anos, após ver um livro sobre floresta, viu numa gravura a figura de uma jibóia que havia engolido um elefante. Após pensar sobre o que tinha visto, resolveu fazer um desenho, era seu primeiro. Exultante foi mostrá-lo aos adultos, querendo saber se eles se assustariam ao vê-lo, ao que eles lhe responderam: “— Por que é que um chapéu faria medo?” (p. 10). Indignado com as respostas que recebia, o garoto resolveu, então, fazer um novo desenho, mostrando aquela grande cobra digerindo o elefante, a fim de que os adultos pudessem compreender melhor, pois estes, pensava ele, tinham necessidade de melhores explicações para poder entender. Foi então que as “pessoas grandes”, por não compreenderem o seu desenho, aconselharam-no a dedicar-se a outras atividades, tais como história, geografia ou mesmo gramática. E assim, desencorajado pelos adultos, resolveu abandonar a sua carreira de pintor.

Encontramos, também, na obra *Quando eu voltar a ser criança*, do grande pedagogo alemão Janusz Korczak, uma passagem que exemplifica o sentimento das crianças em relação à forma como inúmeras vezes são tratadas pelos adultos:

É como se existissem duas vidas: as deles, séria e digna de

respeito; e a nossa, que é como se fosse de brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo o que nos diz respeito parece um jogo. Por isso o pouco-caso.

As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que eles existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos sofremos.

Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira.

Por que nos mandam aguardar, e o quê?

(Korczak, [19..], p. 216)

... Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro da Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.

— Mas minha filha – dizia a Fada-Mãe – todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

— Não é preguiça, não, mamãe. É que eu não gosto de mundo parado.

— Mundo parado?

— É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

— Não...

— Pois repare só.

FERNANDA LOPES DE ALMEIDA

(A fada que tinha idéias)

A Literatura Infanto-Juvenil

Ao considerarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que essa transmissão tem por base a literatura, oral ou escrita. Ela é a principal forma pela qual

recebemos a herança cultural, que nos cabe assimilar e transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados.

Segundo Meireles (1979), uma das primeiras pessoas a preocupar-se com a nossa literatura infantil:

Sempre que uma atividade intelectual, se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura. (...) A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura. (...) nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias ... (p. 19)

CAPÍTULO IV

A CRIATIVIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A história da literatura infantil, segundo Cunha (1985), inicia-se no século XVIII, quando a criança passa a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e características próprias, razão pela qual deveria receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. Antes disso, acompanhando a vida social do adulto, a criança participava também de sua literatura e se pertencia à nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, ao passo que se pertencia às classes desprivilegiadas lia e ouvia as histórias de aventura, as lendas e os contos.

No Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil teve seu início com as obras pedagógicas adaptadas das obras portuguesas, dada nossa condição de colônia.

Com as obras de Monteiro Lobato tem início a fase da literatura infanto-juvenil brasileira. Com uma produção diversificada, Lobato cria uma literatura centrada em

alguns personagens que transitam num universo ficcional, no qual podemos observar sua preocupação com as questões nacionais e os grandes problemas mundiais.

Muito já foi escrito a respeito da literatura infantil e, ao abordar essa questão, não tenho em mente o propósito de buscar uma abordagem original, mas investigar como a criatividade é abordada nas histórias infanto-juvenis, e dessa forma fornecer subsídios aos professores para lidarem com essa questão.

Nos livros temos umas das formas de entender a realidade, uma vez que eles estimulam e desenvolvem em nós uma espécie de diálogo com o raciocínio (por meio do refletir), com a inteligência (por meio do apreender) e com nossas emoções e sentimentos (por meio de seus personagens). Lobo (1985) em sua análise afirma:

Segundo a escritora infantil Ruth Rocha, (...) não devemos nos preocupar muito com a mensagem das histórias. Isto é, não devemos usá-las para dar lições de moral aos filhos. Com isso concorda a psicóloga Maria Tereza Maldonado, que acrescenta: “Ouvindo e contando histórias as crianças podem usar o pensamento criativo, movimentar palavras, organizar o raciocínio, liberar a fantasia. Para isso é que as histórias servem”. (p. 87)

Reforçando a análise de Lobo (1985) e a postura da escritora Ruth Rocha, temos o trabalho de Strôngoli (1989), em que a autora afirma que:

Um dos mais eficientes canais de socialização dos adultos sobre os jovens é a literatura. A escolha de obras para leitura dos educandos tem trazido, contudo, problemas de tal sorte que, algumas vezes, se pode pensar que essa ação socializadora tem mais desservido do que servido a educação e a literatura. (p. 19)

Acredito que, apesar da grande ênfase dada à questão da criatividade na sociedade atual, na qual há que ser

criativo para não sucumbir sob a avalanche de mudanças de toda ordem que adentra em nossa vida, numa velocidade que se faz cada vez maior, a mesma não tem sido suficientemente investigada no âmbito da literatura que a respeito dela tem, com certeza, muito para contar.

Sabe-se, entretanto, que escolher um livro significa dar à criança uma história da qual ela possa apropriar-se para “ter um comportamento adequado” ao mundo em que vive.

Ziraldo em seu livro, *O menino maluquinho*, apresenta inúmeras situações cujo herói era rotulado de maluco sempre que “criava”. Suas criações extrapolavam o nível da concretude invadindo o campo dos sentimentos e das emoções. Vamos saborear um pouco desse momento de criação:

“se tinha sombras
ele inventava de criar o riso
pois era cheio de graça

se, de repente
ficasse muito vazio
ele inventava o abraço
pois sabia onde estavam
os braços que queria;
se havia
o silêncio
ele inventava
a conversa
pois havia
sempre
um tempo
para escutar
o que
o menino

gostava
de conversar;

se tinha dor
ele inventava o beijo
aprendido
em várias lições.
E quanto mais
deixavam ele criar
mais o menino inven-
tava
vestido de
Doutor Silvana
com óculos de aro
grosso
e jeito de
maluquinho.”

Aqui o ato de criar é exposto em suas múltiplas facetas, acompanhado das reações dos adultos ante o criado, e aí mistura-se o amor despertado pelo menino.

“E o menino maluquinho
era um menino tão querido
era um menino tão amado”
Quando cresceu, eis o que acontece:
“virou o cara mais legal
do mundo!
Mas, um cara legal, mesmo!
E foi aí que
todo mundo descobriu
que ele
não tinha sido
um menino maluquinho
Ele tinha sido era um menino feliz!”¹²

¹² Trechos extraídos da obra *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1994).

A obra *Menino Maluquinho*, de Ziraldo, é um exemplo feliz, pois nem sempre os adultos amam as crianças inventivas, imaginativas, criativas, e, mesmo que o autor as tenha valorizado em suas referências, essa não é uma atitude que encontramos com frequência nem na literatura, nem no cotidiano.

Posso afirmar que o potencial criativo precisa, para expandir-se, de condições facilitadoras, pois repousa sobre a tênue linha que separa, de um lado, a excessiva permissividade que sufoca a curiosidade e tira a graça de desafios e, de outro, sobre a castração do impulso de criar pela superproteção, por exemplo. Há, assim, um aspecto importantíssimo que associa a criação à habilidade de perceber-se no mundo, como sendo capaz de arranjá-lo e rearranjá-lo para o exercício final da felicidade. Muito provavelmente, para os criativos, as histórias não acabariam em “foram felizes para sempre”, mas em “fizeram-se sempre felizes”.

As histórias, diferentemente de qualquer outro tipo de literatura, podem ajudar a criança em sua descoberta de si mesma, de sua identidade, além de propiciar sua comunicação com os demais, uma vez que alimentam a imaginação e estimulam as fantasias. Para tanto, é necessário que não pretendam descrever o mundo tal como ele é e muito menos aconselhar o que alguém deve ou não deve fazer.

Determinar a função que a literatura infantil tende a realizar no âmbito de uma criança é configurar, de certo modo, todo o problema partindo da necessidade desta. Aparentemente, este não é o único aspecto analisável, haja vista a importância da literatura infantil também como ins-

trumento de educação. Neste sentido, existe uma função subjacente, como nos adverte Cunha (1985):

Já que o livro deve “ensinar” coisas, escolhemos para nossos meninos aquele que vai desenvolver determinadas idéias, ou proponha determinadas condutas que nos pareçam as adequadas socialmente. É bastante provável que, se temos uma idéia tão redutora da função da literatura, cultivemos também valores igualmente conservadores e comportados; possivelmente vamos escolher aquela obra bem comportada e pedagógica, que – como já vimos – não é exatamente literatura. Aí, temos o máximo da inadequação: além do programa educativo, a obra ainda luta por valores questionáveis para nosso momento histórico-cultural. (p. 44)

Portanto, o melhor, para iniciar esta análise, é partir do óbvio: o oral precede o escrito. Neste sentido, toda criança, a partir do nascimento, começa a reproduzir, em seu processo de evolução, a linguagem de seu meio, de sua cultura. E essa aprendizagem ocorre, inicialmente, por meio da educação informal e, posteriormente, da formal.

Num primeiro momento, a criança ouve outras pessoas para, então, começar a desenvolver sua fala, que, inicialmente, irá dos primeiros balbucios à elaboração de frases simples, passando às complexas. Já a aprendizagem da linguagem escrita, segundo Guimarães (1983), dá-se, em geral, após a criança ter apreendido a oral e em um sistema formal de educação, na escola, visto que se trata, especificamente, de aprender o funcionamento de um código de sinais gráficos de modo que, visualmente, eles adquiram significado enquanto palavras e, em seguida, como frases articuladas, para só então serem grafados. Segundo Palange (1983): “A palavra oral, que era a ponte entre o mundo adulto e o da criança, é substituída na escola pela escrita, através de um ritual – a alfabetização”. (p. 25)

A escola, cuja incumbência é a de ensinar a ler, é a entidade que tem interpretado essa tarefa, na maioria das vezes, de um modo mecânico e estático. Apenas dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso. Com isso, ler confunde-se, amiúde, com a aquisição de hábito, em que a ação, implícita no verbo em questão, não torna nítido seu objetivo direto: ler. Desta forma, o objetivo do ler não fica claro para o aluno, que é seu beneficiário. Conseqüentemente, “sabendo ler”, e não mais perdendo essa condição, a criança não se converte necessariamente num leitor e sim em um “ledor”, já que o primeiro, em princípio, define-se pela compreensão do que lê.

A entrada para a escola e a aquisição da leitura inscrevem a criança no mundo da transmissão formal dos conhecimentos e pensamentos. Ela sai da proteção parental direta para as realizações sociais exteriores e cobranças objetivas de realização. Necessita cumprir tarefas e horários, aprender modelos de relações sociais, enfim, cobra dela as etapas iniciais de nossa ideologia de cultura. A escola ser-lhe-á um ponto de múltiplas cobranças e realizações. Uma nova figura, vinda de fora, complementa ou até substitui os pais na implantação dos modelos de lei e realização.

Assim como acontece com a criatividade, a capacidade de compreensão da leitura pode ficar no meio do caminho. Devemos dar oportunidades para que essa tarefa se cumpra de modo global, transformando a criança que apenas “lê” em um leitor; ou não, o que pode transformá-la em um “ledor”. Neste caso, ela afasta-se não somente de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por reviver, na literatura, experiências didáticas que deseja esquecer.

Em virtude desses aspectos contraditórios, uma vez que não se trata de enfatizar o valor da leitura enquanto procedimento de apropriação da realidade, mas sim o fato de ela ajudar a criança a delinear os sentidos dos objetos dessa realidade; o ato de ler, em decorrência de sua natureza, reveste-se de uma aptidão cognitiva e não se completa sem o exercício da compreensão.

Este fato revela o vínculo que toda a ação de ler estabelece não só com o mundo dos objetos (literatura), mas principalmente com o mundo subjetivo, alterando o percebido em relação à realidade externa, o que capacita o indivíduo a relacionar-se com esta.

Assim, se o ato de ler configura-se como uma relação privilegiada com o real, já que engloba um domínio da linguagem, a interpretação dos significados que o texto suscita coloca-se como a finalidade por excelência da leitura, pois, compondo-se de imagens simbólicas do mundo que se deseja conhecer, ela jamais acontece de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelas situações não muito estruturadas e não fechadas, reclama a intervenção do leitor, que o faz preenchendo essas lacunas e dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, esse preencher de lacunas é feito de maneira individualizada, de acordo com as vivências e a imaginação do leitor, e, conseqüentemente, é determinado pela forma como percebemos e nos vinculamos à realidade.

Essa relação do sujeito, munido de toda sua bagagem genética, com o meio onde está inserido, que compreende toda uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores sociais, passando necessariamente pela existência do outro, é que possibilita esse desenvolvimen-

to. Portanto, não basta colocar a criança sadia em local cheio de materiais maravilhosos. Só teremos garantia de que ocorrerá um desenvolvimento global, se estabelecermos uma relação desta criança com aquilo que a cerca.

A mais importante, senão a mais difícil, tarefa na educação de uma criança é a de ajudá-la a encontrar significado no viver, pois, à medida que vai desenvolvendo-se, deve aprender a relacionar-se, não só com os outros, mas consigo também; e é exatamente essa compreensão de si mesma que lhe possibilitará entender-se melhor e aos outros e, conseqüentemente, favorecerá um relacionamento mutuamente satisfatório e significativo.

Em relação a esta tarefa, Bettelheim (1980) afirma que:

... nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida à criança de maneira correta. Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação. (p. 12)

Segundo Elsie Osborne (1974), psicoterapeuta de crianças da Clínica Tavistock, de Londres:

A imaginação de uma criança não é apenas questão de idéias floreadas sobre fadas e bruxas. As fadas e as bruxas, os heróis e os monstros expressam as partes mais esperançosas e temerosas da criança. Se ela consegue aceitá-las de volta em si mesma, à medida que constata que os outros respeitam os sentimentos que ela expressa em suas estórias e pinturas, torna-se uma pessoa mais integrada. (p. 117-18)

Levando em conta que todo ser humano é dinâmico e que a criatividade é um fenômeno humano, ela é, conseqüentemente, um processo em movimento, que ocorre no íntimo de cada indivíduo. Com isso, compreender o que ocorre durante o processo criativo, como nos demonstra Berman (1975), é realmente muito difícil, pois implica em

determos uma coisa que está em movimento para ser estudada. Essa análise é reforçada por Willian J. J. Gordon (cf. Berman, 1975), quando afirma que:

O estudo do processo criativo é obstaculisado pelo fato de que, sendo um processo, ele está em movimento. Tradicionalmente, o processo criativo tem sido considerado “post factum” – detido para observação. Mas quando o processo é detido, que nos resta para observar? (p. 156)

Existe continuidade na atividade de contar/inventar histórias e nas histórias contidas na literatura infanto-juvenil para o processo criativo. É certo que esses “vãos”, tão freqüentes nos universos oníricos e imaginativos, só se tornam perfeitamente inteligíveis no plano das produções, das realizações, em que essas imagens exprimem claramente as idéias de liberdade e de transcendência do cotidiano e do habitual.

Na idade pré-escolar, a criança necessita que lhe sejam apresentadas imagens simbólicas que lhe reassegurem a existência de uma solução feliz e, dessa forma, ela possa aliviar suas angústias, à medida que perceba que também existe uma saída para seus problemas, porque só então terá coragem de lutar confiantemente para desvencilhar-se deles. Devemos lembrar que, nessa etapa, mais do que em qualquer outra, tudo está em transformação. Nesse sentido, a história deve oferecer elementos à imaginação que possam sugerir, sob forma simbólica, o significado da auto-realização.

Compreende-se, assim, a importância existencial dessas imagens, não só para as crianças como também para os adultos: são imagens que rompem o “universo fechado” do ambiente cotidiano e descortinam-lhes um mundo mais vasto e infinitamente mais rico, carregado de significações

e possibilidades. É o que ocorre no conto “O besouro Barnabé”, quando a borboleta conta ao besouro sobre “o maravilhoso e enorme mundo em que vivia”. Curioso com o que ouviu, Barnabé resolveu fazer uma viagem para conhecer o mundo e, nessa viagem, Barnabé entendeu, ao encontrar-se com uma joaninha, que também sabia voar “e abriu as asas e saiu zumbindo pelo ar”.

Existem valiosos trabalhos cujos autores analisaram o conteúdo dos contos de fadas como, por exemplo, a obra de Bruno Bettelheim, *A Psicanálise dos Contos de Fada*, em que são analisados, sob o enfoque da psicanálise, os dilemas existenciais contidos nessas histórias. Em sua obra, *A Interpretação dos Contos de Fada*, Marie Louise von Franz analisa os contos de fadas sob a óptica do simbolismo da teoria de C. G. Jung; e Georges Snyders, em seu trabalho *Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*, analisa a produção literária sobre felicidade na escola.

Neste estudo centrei minha atenção em um texto literário, uma vez que os escritores, por não serem profissionais da educação, proporcionam testemunhos mais variados e abertos que o de cientistas da educação; há, também, a riqueza imaginativa desses autores, que constitui o maior argumento em favor de sua utilidade. O que pretendo é, dentro da Literatura Infanto-Juvenil, investigar se a criatividade é considerada e a forma como ela está sendo tratada, pois, como sabemos, atualmente os livros e manuais de redação, bem como os professores, têm dado muita ênfase às produções criativas nos trabalhos escolares.

No texto literário escolhido, procurei elementos para analisar a forma como as pessoas que criam são percebidas.

das, tanto pelo autor como pelos outros personagens; se as pessoas criativas são valorizadas ou reprimidas por suas idéias; se as idéias criativas são reconhecidas em função da utilidade dos resultados ou se elas são vistas apenas como algo que foge ao convencional; se, em função do aparecimento de idéias criativas, estas são consideradas ou não como importantes, mesmo tratando-se de soluções novas apenas em nível individual.

Os resultados obtidos possibilitar-me-ão oferecer subsídios aos professores para que utilizem melhor os livros na escola, isto é, aproveitem ao máximo os recursos que eles oferecem a fim de incentivar o ato de criar, e evitar, dessa forma, atitudes que bloqueiem a criatividade.

CAPÍTULO V

OS CAMINHOS DA DESCOBERTA

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas.

PHILIPPE ARIÈS

Foi escolhido, como principal fonte de dados, um livro de recreação (da literatura contemporânea) destinado a crianças, para análise da temática e dos aspectos psicológicos, tomando-se por base o seguinte critério: contém texto que não é de natureza escolar, ou seja, a história gira em torno de aspectos relacionados à criatividade e às suas implicações.

No tocante a este trabalho, para que a análise ocorra nessa área de superposição entre dois espaços – da história e da criança – dois fatores precisam ser considerados: o conteúdo e a capacidade imaginativa.

O conteúdo desse livro foi analisado à luz da concepção de criatividade de Winnicott, a partir de relações intra e extrapsíquicas entre o protagonista e os personagens da história, não só para a compreensão do fenômeno da criatividade, mas também para apontar a importância de compreender a influência do meio ambiente nos primeiros estágios do desenvolvimento desse potencial.

Os dados foram analisados a fim de identificar elementos que permitam à criança utilizar a capacidade imaginativa e criativa para a elaboração de seus problemas de forma lúdica. Com efeito, tal capacidade relaciona-se com os fenômenos transicionais descritos por Winnicott, em que a imaginação, desde que usada criativamente, possibilita um existir pleno de significação.

Essa história permitiu-me buscar as evidências que fundamentam esta análise.

Foram coletados dados que clarificam o papel da literatura infantil, enquanto transmissora de valores a respeito do tema proposto, pois, de acordo com Dorfman e Mattelart (1980):

A literatura infantil é, por isso, talvez o foco onde melhor se podem estudar os disfarces e verdades do homem contemporâneo, porque é onde menos se pensa encontrá-los. E esta é a mesma razão pela qual o adulto, carcomido pela monotonia cotidiana, defende cegamente essa fonte de juventude: penetrar esse mundo é destruir seus sonhos e revelar sua realidade. (p. 22)

O procedimento básico desta análise é a exploração

do contexto em que a unidade temática ocorre, a partir da construção representativa dos elementos que permitem a manifestação do potencial criativo.

O livro *A Fada Que Tinha Idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, foi escolhido por tratar do fenômeno da criatividade, do processo de evolução desse potencial, assim como das implicações decorrentes do meio social.

Na leitura do texto, identifiquei as características básicas e os tipos de relação que o personagem mantém com o meio social, buscando estabelecer elos na história que justifiquem o aparecimento do espaço transicional, uma vez que é por meio dos fenômenos transicionais que emerge o potencial criativo. Portanto, algumas características individuais estão sendo consideradas por serem fundamentais.

Em relação ao ambiente, foi analisado o tipo de situação que fomenta o aparecimento de ações criativas.

Em relação às reações do grupo social diante do novo, foi analisada a maneira como os personagens secundários reagem às idéias de Clara Luz. Para tanto, estão sendo consideradas, num primeiro momento, as relações de Clara Luz com os objetos; em seguida, são analisadas suas relações com os outros personagens (pessoas); e, finalmente, as implicações desse processo, ao analisar as conseqüências das idéias de Clara Luz no desfecho da história.

Esse procedimento visa explicar, segundo a concepção de Winnicott, os seguintes aspectos:

- a) o cenário: o espaço transicional;
- b) os atores: os personagens, representando a realidade compartilhada e as relações estabelecidas;

c) o objetivo do comportamento criativo: a busca de um viver feliz e autêntico (busca do prazer).

Assim, na análise está sendo usada a visão de Winnicott, no sentido de, por meio da sobreposição da história à vida real, explicar a importância do espaço transicional e a forma como ele se constitui, uma vez que é nele que se manifestam os pensamentos criativos.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Le capitaine Jonathan,
Etant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.
Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond un oeuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Lui ressemblant etonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un oeuf tout blanc
D'ou sort, inévitablement,
Un autre qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant.¹³

ROBERT DESNOS

¹³ O capitão Jonathan, / Estando com a idade de dezoito anos, / Captura um dia um pelicano / Numa ilha do Extremo Oriente. / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco / E daí sai um pelicano, / Espantosamente parecido com ele. / E esse segundo pelicano / Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode durar muito tempo / Se antes não fizermos uma omelete.

A história, *A Fada Que Tinha Idéias*, sugere, imediatamente, à criança que ela acontece fora do espaço conhecido do adulto, num mundo longínquo de aventura e fantasia (“lá no céu”), com elementos literários ficcionais (fadas e bruxa) e elementos de realidade (situações familiares facilmente reconhecíveis: relações mãe-filho, hierarquia, amigos e atividades domésticas).

A protagonista da história mora no céu¹⁴, na Rua Via-Láctea¹⁵ (via da cor do leite). Conta a lenda que a Via-Láctea originou-se das gotas de leite caídas dos seios de Juno quando amamentava Hércules, o que simbolicamente implica em dois sentidos. O primeiro, relacionado à expressão “via do leite”, remete à relação mãe-filho, em que o leite, líquido nutritivo (alimento completo), é para o corpo o mesmo que a experiência satisfatória, advinda da amamentação, é para a vida emocional da criança. O segundo leva-nos a pensar na “via de leite”, no “percurso do prazer”, no “deleite”, em atividades que levam à obtenção do prazer pela satisfação das necessidades internas (por exemplo, a fome).

Nesta história, Clara Luz, uma criança na fase pré-púbere, é uma fadinha que, além de ter idéias e opiniões próprias, coloca-as em prática, o que lhe permite encontrar alternativas, por meio de soluções mágicas, para as questões que a afligem. Suas ações caracterizam-se, eminentemente, pelo “fazer” (não gosta do “mundo parado” e de coisas “emboloradas”), o que lhe confere uma imensa alegria de viver, pois consegue imprimir seu próprio estilo

¹⁴ Céu, “espaço ilimitado e indefinido onde se movem os astros”; “qualquer lugar onde se possa ser feliz, paraíso” (Ferreira, 1986, p. 310).

¹⁵ Via-Láctea: “via, do latim, caminho” e “láctea, do latim, lácteo, da cor do leite” (Ferreira, 1986, p. 813 e 1457).

ao mundo das fadas, ou seja, é na “busca do novo” que ela procura dar significação à sua existência, criando a própria realidade, por meio do constante arranjo e rearranjo de suas experiências.

Clara Luz e a mãe moravam numa casinha onde tudo era de prata: a mobília, os objetos e utensílios, as flores, as roupas da mãe e até as asas, tudo era prateado. A prata¹⁶, em sua representação popular, significa “riqueza”; novamente temos a alusão de dois sentidos representativos, por um lado, de que esse espaço é denso e rico em experiências boas; por outro, ao levarmos em conta que os melhores espelhos são feitos com prata, significa que, nessa “casa”, Clara Luz tem a oportunidade de “se ver” refletida (identificação) em tudo, o que representa que o ambiente permite a experiência de fusão à medida que ela se vê no outro (seja objeto ou pessoa), assim o espelho pode ser considerado como um objeto que propicia a representação do aparecimento do fenômeno transicional.

Em um sentido mais figurado, a prata é associada à lua (luar de prata), que apenas reflete a luz do sol, não tem a mesma luminosidade, e, por analogia, poderia ser comparada à representação do espaço transicional, uma vez que permite que a luz do sol possa iluminar a noite. O luar não é nem luz do sol, nem luz da lua, é apenas reflexo da luz (a lua é o espaço de reflexão, funciona como espelho), mas ilumina a noite. Tal qual o espaço transicional, que não é nem dentro nem fora da criança, é o espaço de superposição das experiências da realidade interna e do mundo externo.

Portanto, o cenário das ações de Clara Luz indica que as relações transcorrem em um espaço rico em experiênci-

¹⁶ Prata, “elemento metálico, branco brilhante, denso, maleável”(Ferreira, 1986, p.1125).

as, em termos das relações mãe-filho, muito desejado pela criança, pois representa a proteção da mãe que cuida, que alimenta, que dá prazer e felicidade, que permite e contém as identificações e projeções (mãe continente), possibilitando as condições necessárias para o aparecimento dos fenômenos transicionais.

A Rainha, uma velha rabugenta que “vivia num palácio”, representa a autoridade que dita as normas, no sentido de estabelecer os limites de ação daqueles que estão sob seus domínios; só que “do outro lado do céu”. Novamente temos uma representação que confere ao ambiente da história as condições necessárias para que tanto os fenômenos como o espaço transicional possam emergir, pois o outro lado do espaço ilimitado em que se pode ser feliz (paraíso) representa o lado da realidade externa, das limitações.

Como contém elementos que são comuns à realidade humana, essa história apresenta situações facilmente reconhecíveis ao leitor, ao evocar, na relação mãe-criança, situações do cotidiano humano, em que a mãe deixa a filha encarregada de tarefas domésticas (fazer a massa para os bolinhos), ao ter que sair para “desencantar” uma princesa.

Nesse sentido, o desencantar representa o processo de desilusão da criança, uma vez que desencantar significa “desiludir, causar decepção” (Ferreira, 1986, p. 449), quebrar o estado de *encantamento original*¹⁷, no qual a criança está “seduzida, maravilhada” (ibid., p. 512) pela mãe, significando que quando a criança elaborar a percepção cada vez mais presente da ausência da mãe e, também, a frustração decorrente dessa percepção, emerge o espaço transicional.

¹⁷ Esta expressão está sendo usada como uma alusão à descrição feita por Freud, ao referir-se à primeira experiência de satisfação do bebê.

Como o processo de desenvolvimento abrange progressos e retrocessos, podemos observar esse movimento em Clara Luz que, ao identificar-se com a mãe no sentido de negar sua condição de criança (fazer bolo, ter seu próprio alimento), também transmite o desejo de continuar criança no diálogo que mantém com sua mãe, após esta “inventar uma mágica” para resolver o problema da massa dos bolinhos que estava por toda a casa: “ — Puxa, mãe! Você quando quer faz cada mágica! – exclamou Clara Luz, entusiasmada. — Pena você perder tanto tempo encantando e desencantando princesas!”. Podemos perceber nessas palavras o desejo de Clara de que sua mãe não a “desencante”, não a abandone.

Outro aspecto dessa passagem refere-se ao fato de Clara Luz demonstrar prazer nas atividades dos adultos (fazer comida), o que mostra sua vontade de ser grande (identificação com a mãe), de não depender de ninguém. Essa situação fica clara nos pensamentos da protagonista ao ler a receita de bolinhos: “ — Que fácil! – pensou Clara Luz. – Não sei como certas pessoas podem achar difícil fazer bolo!”. Evidencia-se, assim, sua dependência (consultar o livro de receitas), que, em seguida, é negada, ao achá-la “fácil”.

No entanto, ao exagerar em um dos ingredientes, revela não só sua impulsividade, como também a perda de controle (fica muito assustada ao perceber que a massa poderia cair na terra) e, ao ver a mãe retornar, pede sua ajuda para resolver o problema. A representação dessa passagem simboliza a falta de recursos internos para lidar com alguns aspectos da realidade, uma vez que toda a ação exerce algum tipo de influência sobre o meio, modificando-o.

Na passagem em que a Dona Relâmpaga invade a casa de Clara Luz, nota-se que Clara Luz, ao perceber sua

impulsividade refletida nas ações da outra, tenta controlar a situação assumindo o papel da mãe (identificação) ao repreender a atitude de Dona Relâmpaga (“— Sabe de uma coisa? — gritou Clara Luz. — Não tenho medo nenhum das suas queixas. Pode ir dar queixa. E que modos são esses de entrar na casa dos outros?”).

A trama repete-se em todos os capítulos, em que os personagens, apesar de viverem num mundo mágico (reino das fadas), têm os mesmos problemas do cotidiano dos humanos; isso estimula a criança a explorar sua capacidade imaginativa, pois superpõe as experiências dos personagens da história com as suas.

Nesse sentido, podemos perceber que a história, *A Fada Que Tinha Idéias*, por meio de imagens simples e diretas, permite à criança não só ordenar seus sentimentos, de modo que estes lhe fiquem mais claros, mas também perceber que, por meio do fazer, suas idéias podem concretizar-se.

Outro facilitador deve-se ao fato de que, com exceção do herói da história, Clara Luz, todos os outros personagens apresentam nomes genéricos, estrutura que possibilita à criança não só a compreensão da trama da história, mas também, facilita suas projeções e identificações.

Em relação à condição sobre-humana em que transcorre, cabe esclarecer que a importância desse tipo de literatura não se refere, em absoluto, à formação da personalidade total da criança, uma vez que, na tentativa de imitar os heróis ou de igualar seus feitos, é facilmente sobrepujada, dadas as limitações impostas pela realidade externa. A utilidade existe, apenas, na possibilidade de a criança poder usar ativamente sua imaginação, o que lhe possi-

bilita brincar (jogar) com as imagens e idéias que forem surgindo.

Portanto, nesse tipo de história, a criança é convidada a identificar-se com um de seus personagens e a perceber a esperança que existe no ato de brincar com as idéias e no de fazer (como no simbolizado do “ir aprender no horizonte”), uma vez que só o pensar não leva a nada.

O caso das outras fadas (mães), que sempre sonharam em fazer alguma coisa diferente, em realizar algo, mas não lidam com seus sonhos de forma objetiva, ficando apenas no “querer fazer”, demonstra a fuga para o devaneio (que é um estado manipulado, situado no meio do caminho entre o sonho verdadeiro e o brinquedo). As ações de Clara Luz, ao contrário, mostram como ela lida criativamente com a realidade. Ao final, isto lhe produz a satisfação de um viver autêntico e conduz à aquisição da capacidade de sentir-se real, e com isso sentir que essa realidade pode ser usada e enriquecida (“— Quem inventa uma mágica nova está melhorando o mundo”), visto que esse brincar denota a expansão de sua capacidade imaginativa, pois ela usa materiais da realidade externa (ou compartilhada) para a expressão dos seus sonhos (realidade interna).

Ao acenar com a possibilidade de um “final feliz”, a história oferece excelentes imagens para a criança poder elaborar suas angústias, visto que as situações nela evocadas, apesar de serem ficcionais, têm a problemática que lhe é comum e é, portanto, facilmente reconhecida: uma criança entrando em contato com as normas estabelecidas do mundo adulto, onde, via de regra, é considerada incompetente e muitas vezes menosprezada.

À medida que Clara Luz vai imprimindo seu estilo pessoal às coisas que faz (cria), podemos perceber que, por meio da interação, vai atingindo um certo grau de integração, que implica no estabelecimento de um “Eu” (Self) inteiro; essa interação/integração acontece com a experiência global, pela interposição do mundo interno e da realidade externa, por meio das inter-relações estabelecidas entre essa realidade objetiva e suas experiências subjetivas, uma vez que o espaço de criação está na transicionalidade das experiências extra e intrapsíquicas. Dessa forma, podemos perceber nesse personagem um viver criativo, pois suas ações envolvem algo que é dela, permitindo-lhe, assim, relacionar-se com o mundo externo de um modo novo, carregado com suas impressões pessoais.

Podemos perceber na inter-relação de Clara Luz e suas amigas, Vermelhinha e Gota de Chuva, o fator que propicia a fecundidade da imaginação criativa, por meio do brincar com as idéias. E, por analogia, podemos considerar a ação de instigar suas amigas a agirem como sendo a imaginação ativa interagindo. O que pode ser facilmente percebido quando a fadinha coloriu a chuva, uma vez que chuva lembra dia nublado (dia triste) e o colorir, além de significar o “fazer”, implica em imprimir alegria no viver, buscar o prazer.

Sua maneira de agir, caracterizada pelo modo autêntico de relacionar-se com o cotidiano do mundo das fadas (realidade compartilhada), mesmo sendo num reino mágico, onde tudo é possível, causa-lhe problemas, pois, por suas idéias implicarem em ação (fazer), não são apreciadas, já que resultam na ruptura da ordem estabelecida (Livro das Fadas), causando muita confusão à medida que as

fadas não sabem como agir diante dessas novas situações (mágica inventadas).

Como o “fazer” implica em ação, o inventar coisas novas (criar) implica necessariamente na mudança da ordem estabelecida, na alteração do conhecido, na quebra da ordem (caos), e isso causa-lhe problemas: suas idéias não são apreciadas pelos adultos da história, que, muito assustados por não saberem como lidar com esse “romper das normas”, ficam preocupados com as possíveis consequências (“Se a Rainha souber que ela está fazendo mágicas que não têm no Livro!”), o que representa a acomodação destes às normas estabelecidas.

A mãe de Clara Luz (Fada-Mãe), que se caracteriza por seu comportamento protetor e continente diante das demandas da filha, consegue lidar de forma adequada com as idéias e com as coisas que a filha faz, chegando até a inventar suas próprias mágicas (faz mágicas que não têm no Livro) quando Clara se encontra em dificuldades; no entanto, suas constantes crises de “falta de ar” representam a “falta” de recursos internos ao lidar com o novo, o desconhecido.

Toda vez que Clara Luz põe em prática uma de suas idéias, observamos uma perturbação na ordem estabelecida, uma ruptura na linha do existir das fadas (essa mágica não tem no livro). Estas situações são vividas como um caos, só que este caos, por possuir a característica de imprimir um novo sentido de ordem, conduz gradualmente à integração. E é o que se percebe no decurso desta história.

A integração interna não é algo que seja adquirido de uma hora para outra. É uma tarefa com a qual nos con-

frontamos durante toda a vida, embora de maneiras diferentes. Ao não apresentar tal integração como um esforço duradouro, o que seria muito desencorajador para a criança que já acha difícil até mesmo uma integração temporária, a história permite que ela comece a entrar em contato com esses aspectos sem sentir-se pressionada, tendo em vista a forma lúdica com que aborda esse aspecto.

As mensagens implicam em soluções, mas não as ditam; desta forma, a criança é estimulada, mediante a imaginação ativa, a aplicar a si mesma o que a história revela sobre as vantagens de um viver participativo e autêntico. Caso contrário, a criança, sujeita aos ensinamentos realistas e racionais dos outros, apenas enterra seu “conhecimento do mundo” e suas potencialidades no fundo de seu ser, onde ficarão intocadas pela racionalidade do adulto (Livro das Fadas).

A história deixa implícito que, à medida que a criança vai adquirindo novas capacidades, a atenção dos pais vai gradativamente diminuindo, e que, se o processo de desilusão não estiver elaborado, a consequência é a desgraça – ser despedida (expulsa) do céu. Neste sentido, ser expulso pode ser experimentado inconscientemente como o medo de ser abandonado pelos pais, pois a ansiedade da criança reside na crença de que se ela “não for obediente e um bom filho, se der preocupações e trabalho para os pais, eles não cuidarão mais dela, podendo até mesmo abandoná-la”. Clara Luz, mais confiante em si mesma, em sua capacidade de lidar com situações novas, sentindo-se menos ansiosa em relação ao abandono, tem condições emocionais de fazer frente a essa demanda.

Um aspecto interessante a ser abordado é a curiosi-

dade de Clara Luz, que faz com que ela não se interesse pelo “Livro das Fadas”, mas busque as novidades (mágicas novas); isso incomoda as outras fadas que querem apenas seguir as “mágicas do Livro”. Essa situação representa a incorporação de normas e padrões de conduta que nos dita a realidade compartilhada.

Assim, devido a sua espontaneidade, Clara Luz, ao referir-se ao “Livro das Fadas” como sendo “embolorado”, faz uma alusão ao envelhecimento das idéias nele contidas. Esse fato inicialmente é negado por todas, o que novamente denota a dificuldade dos adultos em lidar com o “novo”, preferindo ficar acomodados na segurança do conhecido (hábito), ao invés de se arriscarem com o desconhecido (o novo).

Outro exemplo da dificuldade de lidar com o novo pode ser notado na passagem em que Dona Relâmpaga invade a casa de Clara Luz, querendo seu filho de volta e, após compreender a honra que é ter um filho cometa na família, mesmo assim prefere ter o filho como era (um relampagozinho), uma vez que sentia muitas saudades dele. Essa situação representa a dificuldade que algumas pessoas têm em lidar com uma nova realidade, preferindo as coisas como eram, mesmo que numa situação inferior (“ter um filho cometa é o mesmo que ter um filho príncipe, ou até rei”).

Outro aspecto que pode ser notado na estrutura dessa história refere-se ao movimento que existe nela, no sentido de mostrar a evolução do pensamento criativo por meio do desenvolvimento do processo de integração/ interação representado, no decorrer da história, pelas ações de Clara Luz:

- a) inicialmente, suas “invenções” restringiam-se ao âm-

bito dos objetos (transformação do bule em passarinho), simbolizando as relações de objeto parcial (usa o objeto);

b) depois, ela experimenta misturar objetos (bolo) com pessoas (relampinho), simbolizando o início de experiências intra e extrapsíquica (a relação de objeto ainda se dá de forma parcial);

c) com o transcorrer do tempo, suas ações envolvem cada vez mais pessoas e objetos (chuva colorida - modelagem), simbolizando o surgimento da superposição das experiências intra e extrapsíquicas (começa a relacionar-se com os objetos em si, e não pelo que eles representam em sua fantasia);

d) passa, em seguida, a priorizar a relação com pessoas (representado pelo exemplo do teatro), simbolizando a transicionalidade de suas experiências;

e) culmina na transformação desse espaço potencial em espaço cultural, enquanto espaço de criação; quando convocada ao palácio e ameaçada pela rainha, por estar mais integrada, faz uso de seu potencial criativo para, dessa forma, pelo uso do pensamento racional, criar uma nova ordem no reino das fadas.

Assim podemos perceber, por meio das ações de Clara Luz, que existe uma transformação no tipo de relação que ela mantém com a realidade externa: inicialmente, apenas usa os objetos pelo que eles representam em sua fantasia para, gradualmente, passar a relacionar-se com eles pelo que são.

A peça de teatro, idealizada por Clara Luz, representa o uso do espaço transicional, uma vez que “teatro” eminentemente relaciona-se à “representação criativa da realidade”; lugar de que não só Clara Luz, mas a maioria dos personagens da história pode fazer uso. Nele a inter-relação da realidade interna com o mundo compartilhado per-

mite que, por meio do representar (brincar), todos possam, além de descobrir as vantagens de um viver espontâneo e autêntico, manifestar suas habilidades.

O movimento de integração, que se inicia com experiências criativas pela interação das vivências do mundo interno e da realidade externa, permite o uso do pensamento criativo, que, finalmente, resulta na manifestação da criatividade. Isso é representado ao final desta história pelas argumentações lógicas (opiniões) de Clara, que são reconhecidas como úteis pela Rainha (“Clara Luz, reconhecida, é nomeada conselheira-chefe, o Livro foi abandonado, os horizontes foram abertos e houve uma festa para comemorar. Até a Rainha dançou!”).

O que apresento a seguir é fruto da reflexão sobre a criatividade da criança no seu cotidiano, como uma transposição da análise dessa história à vida real.

Devemos lembrar que o (conceito de) mundo de uma criança é diferente do dos adultos. Ela pensa de modo diferente do adulto; seus pensamentos não são ordenados logicamente como os dos adultos, pois suas fantasias são seus pensamentos. A história, que explora a fantasia, não tenta descrever o mundo tal como ele é (realidade externa) e sim fomentar a imaginação da criança.

Podemos, nesse sentido, comparar a imaginação à matéria-prima e à base sobre a qual a criança irá fazer uso do potencial criativo. Prosseguindo na analogia, nossos sonhos são recursos naturais que fomentam e moldam a imaginação ativa, tornando-a útil para a tarefa que nos impõe a vida, que é a de inventarmos nosso futuro, nossa própria vida. E à medida que isto acontece tornamo-nos capazes de obter satisfação no viver.

O que costumamos entender como brincadeira é para a criança exploração do mundo, feita por meio dos fenômenos transicionais, que possibilitam a manifestação das atividades lúdicas. Assim, enquanto a criança brinca, na realidade está experimentando ou descobrindo novas habilidades e novas possibilidades. É por meio desses brinquedos e brincadeiras que ela tem a oportunidade de expandir seu potencial criativo, assim como exercita seus músculos ou descobre e constrói, pouco a pouco, os mecanismos lógicos.

Em se tratando de educação, é comum depararmos com a crença de que o fantástico reprime na criança a aquisição dos mecanismos lógicos e a, conseqüente, construção do real, do racional. Tal posição deve-se, em parte, à visão dicotomizada e esquematizada do desenvolvimento da inteligência lógica, conceitual e da imaginação.

Nesse sentido, histórias realistas não contribuem com as experiências imaginativas e, muito menos, com o desenvolvimento do pensamento criativo das crianças; apenas oferecem informações por vezes interessantes e outras úteis, mas não levam em conta o funcionamento da mente de uma criança, pois, na maioria das vezes, informam sem enriquecer a imaginação. Não se trata aqui de, simplesmente, condenar o uso das histórias realistas. Acredito que deva haver o justo equilíbrio de histórias fantásticas com as realistas, de forma que a criança receba a influência de ambas, visto que elas podem contribuir para o desenvolvimento tanto do pensamento racional como da imaginação e de seus produtos.

O fantástico, dessa forma, pode vir a contribuir para estimular a criança, pois incita-a, pela própria distância

que cria, a uma interrogação, a um questionamento; o que confere a esse tipo de literatura, no crescimento da criança, lugar capital. Tem, de fato, papel decisivo, pois provoca a criança, convida-a a contestar, a procurar e a encontrar onde se esconde o real limite de suas potencialidades e possibilidades, isto é, a fazer uso do espaço e dos fenômenos transicionais.

Sabemos, sem dúvida, que quanto mais segura está uma pessoa no mundo, tanto menos necessitará de refugiar-se em explicações míticas ou soluções fantásticas para os problemas do existir.

Devemos lembrar que, por meio da imaginação ativa, o despertar da inteligência e o da criatividade caminhem juntos e freqüentemente se enriquecem. A brincadeira e o brincar, tal qual os exercícios corporais que preparam e fortalecem o aparato físico para as exigências da vida, preparam emocionalmente a criança para que “jogue e brinque” com as inúmeras possibilidades que se apresentarão no mundo adulto, pela integração da inteligência lógica e da criatividade, que se manifesta inicialmente por meio do pensamento imaginativo.

Nessa perspectiva, estou considerando que o pensamento imaginativo de qualquer pessoa criativa não deverá, em absoluto, ser dominado pelo absurdo nem pelo irracional, por mais fantástico que seja o universo que ela construa. Acontece o mesmo com a imaginação infantil que obedece, ao mesmo tempo, às regras externas (que são formas de conduta ditadas pelos “modelos” preestabelecidos) e às novas regras inventadas pelas crianças, que são variações dos modelos dos adultos.

Essa característica de inventar regras, que pode ser

observada desde as primeiras brincadeiras simbólicas da criança, poderá servir de ponto de partida para auxiliá-la, por meio da construção de soluções alternativas (a partir das normas dos adultos), na busca de um viver autêntico, ou seja, pleno de realizações, que se dará por meio do “jogo” que se estabelecerá da relação, flexível e lúcida, realidade-imaginação. Para tanto, é necessário que ofereçamos condições e materiais para a construção de sua brincadeira e para a invenção das regras desse “brincar”.

Assim, esse tipo de história contribui com a tarefa de colocar as bases para a aquisição de uma personalidade mais integrada e para a capacidade de se relacionar, tão exigidas pela transformação efetuada pelo crescer, ao comunicar que só nos tornamos pessoas completas, quando, além de sermos autênticos com nós mesmos, somos capazes, ao mesmo tempo, de sermos nós mesmos com os outros e sentirmo-nos felizes com isso.

Falar em histórias que estimulem a imaginação das crianças significa reconhecer o valor que esse tipo de literatura tem para o desenvolvimento da capacidade criativa, porque seu mérito é indireto, pois age subterraneamente, a longo prazo, no quadro da formação global.

É esse tipo de **recreação** (-crear, do latim, criar) que, além de estimular a imaginação ativa, desenvolve o pensamento criativo do leitor, por meio da exploração da transicionalidade. É nesse sentido que é indispensável que tenhamos um tipo de educação voltada à formação de crianças que amanhã saibam enfrentar e superar as exigências impostas pela vida, para que, dessa forma, sejam capazes de inventar o seu próprio existir.

Uma última reflexão: falar de livros que estimulem a

criatividade das crianças, que as façam encontrar, mediante o lúdico, o limite de suas possibilidades, é voltar mais precisamente ao problema central, ao papel insubstituível do ficcional (do mítico) em contraste com a realidade.

Conta o mito que no princípio era o Caos. Era o espaço aberto, a pura extensão ilimitada, o abismo sem fundo, constituindo o universo. Em todo o redor do Caos havia escuridão. Pouco a pouco, um deus emergiu do Caos, da negra noite surgiu o poderoso Eros (Amor) e a partir desse momento nenhuma força poderia mais fecundar sozinha, pois tudo definiu e harmonizou, segundo sua soberana vontade. E uniu o Céu e a Terra num forte abraço, do qual nasceu tudo que faltava nascer. E da união do deus Eros com Psiquê (Alma), que a princípio era-lhe invisível, nasceu um filho, o Prazer.

Quando falamos de criatividade, à semelhança do mito, no começo era o caos, um puro espaço ilimitado, um abismo sem fundo, constituindo o espaço vazio do imaginário. Pouco a pouco emerge uma poderosa força, que a tudo define com sua vontade soberana (Eros¹⁸). Unindo as fantasias (o céu) e a realidade (a terra), faz nascer tudo que faltava (pelo fazer). E da união dessa força vital com a alma humana, nasce um filho, a criatividade (que está ligada à busca do prazer, uma vez que visa a atender às necessidades internas do indivíduo).

¹⁸ Eros (simbolizando o Id), aqui entendido como força vital ligada à pulsão de vida, uma força que, à medida que não é vivida de forma dissociada, constitui-se em matéria-prima para o desenvolvimento emocional.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação da criatividade com o folgado infantil atinge máxima clareza, talvez, no prazer que a pessoa criativa manifesta em jogar com idéias, livremente, em seus hábitos de explorar idéias e situações pela simples alegria de ver aonde elas podem levar.

GEORGE F. KNELLER

O livro, *A Fada Que Tinha Idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, constitui-se numa obra que, além de ser muito bem aceita entre crianças, poderá tornar-se fonte preciosa de dados em outras pesquisas e trabalhos, pois, no decorrer de suas narrativas e da trama da história, apresenta uma amplitude que transcende, de longe, um único tipo de análise, dada a riqueza de relações e simbolismos com que a autora contempla-nos, permitindo as mais variadas abordagens, não só a respeito da própria criatividade, mas também no tocante às características psicológicas e das relações entre esses personagens.

Dadas as características da própria criatividade, que

é um fenômeno dinâmico, em movimento, e pelo fato de ser própria do “estar vivo”, esta análise não poderá ser considerada como acabada, uma vez que permite inúmeras interpretações.

Pelo fato de esse tipo de história propiciar uma comunicação ampla com a criança, temos, por um lado, a comunicação que se estabelece por meio da narrativa da autora e, por outro, a que se estabelece mediante os personagens existentes no campo da imaginação, que recriam o fenômeno que a criança pode utilizar como fonte de informações para o desenvolvimento do potencial criativo. Em seguida, a criança poderá usar essas informações, inter-relacionando-as às suas próprias experiências internas, para recriar seus sonhos.

Cabe ressaltar que é com esse tipo de literatura que a criança recebe um convite para, por meio da fantasia, navegar nos sonhos com a esperança de poder chegar a um “porto seguro”, enriquecido pelas aventuras dessa “viagem”.

As pessoas criativas distinguem-se das outras pelo fato de possuírem recursos emocionais, podendo, então, suportar melhor as ansiedades, não se deixando dominar pelas angústias.

Desse fato emerge uma certeza: a criatividade não se manifesta com horário marcado. Não é criando um horário que ensinaremos a criança a ser criativa. Este é um processo que está em constante movimento e, portanto, tal qual a personalidade, deveremos propiciar-lhe as condições necessárias para que se manifeste plenamente.

Devemos lembrar que a criança, tal qual Clara Luz, ao nascer apresenta apenas pensamentos criativos

(criatividade primária) e com o passar do tempo, desde que tenha as condições necessárias, desenvolve esse potencial, passando do pensamento à ação criativa (criatividade). Caso contrário, estará “condenada” a viver pelo “livro” dos outros, sem jamais ter oportunidade de escrever (criar) sua própria história.

Um exemplo disso está no livro *Comunidade criativa: fazer brincando*, de Coelho e Santos (1986), que não faz nenhuma alusão ao uso de histórias na escola, mas apenas ao uso de pincéis, tintas, sucata, etc. Nele encontramos um “manual” com todas as “receitas” para se “treinar” esse potencial. Criatividade não se dá por meio do uso de materiais; ela manifesta-se, isso sim, por meio da relação que se estabelece entre o objeto e o resultado em si, como uma atividade que gera soluções inusitadas. Caso contrário, corremos o risco de transformarmos esse potencial em “sucata”.

Hoje, nas escolas de ensino fundamental, observamos que o uso de histórias é essencial, pois, se por um lado a criança “precisa” aprender a ler, por outro, muitas vezes, as histórias servem para controlar o comportamento dos alunos ao transmitirem apenas valores morais e normas de conduta.

Percebe-se que a educação formal tem dado demasiada ênfase ao pensamento lógico, em detrimento das atividades especulativas, que, nessa idade, acontecem principalmente pela imaginação, ao insistir na absurda necessidade de se estar correto o tempo todo, como se isso fosse possível a alguém. Essa condição é vista como imprescindível para sermos aceitos e, conseqüentemente, reconhecidos como competentes.

Em nossa cultura, outro problema decorrente dessa visão é a pouca importância que se dá à fantasia, considerada como perda de tempo. Por outro lado, dá-se primazia à quantidade de informações a serem transmitidas e assimiladas, em detrimento da qualidade. Existe muita resistência às mudanças, embora tenham ocorrido e ainda existam empreendimentos novos em desenvolvimento.

Outro problema comum a muitas escolas é o fato de se ensinar aos alunos uma única resposta certa, por exemplo, uma só forma de se desenhar uma casa ou uma pessoa, pois o professor, por meio de simples figuras geométricas, ensina a fazê-lo passo a passo. Conseqüentemente, uma única idéia gerará uma única forma de agir.

Também dificulta o desenvolvimento do pensamento criativo das crianças a visão estereotipada que muitos professores têm a respeito de suas funções no magistério.

Para desenvolver o potencial criativo, o educador precisa adotar atitudes que levem em consideração as necessidades da criança, não dando respostas prontas, mas oportunidades para que ela, por meio de suas atividades espontâneas, faça suas próprias descobertas. Para isso, o educador deve tomar como ponto de partida a realidade e os conhecimentos infantis, deve acreditar que seus alunos também detêm um conhecimento e que ambos devem construir um saber que seja significativo.

Existem também professores que influenciam esse processo, por meio de característica pessoais como a preguiça, a falta de imaginação, a preocupação excessiva com os desejos da direção da escola, a necessidade de obter resultados a curto prazo, o medo do fracasso, o medo de se arrisquem e o apego às habilidades verbais em detrimento das imaginativas e especulativas.

É sabido, também, que vivemos numa sociedade que nos ensina, desde a mais tenra idade, a controlar nossas emoções e curiosidade, a não explorar as nossas possibilidades e a bloquear tudo aquilo que poderia ser considerado ridículo ou motivo de crítica. As pressões exercidas sobre as pessoas que divergem das normas estabelecidas (os originais) acontecem em função da habilidade que elas têm para encontrar soluções alternativas.

Assim, muitas escolas mostram-se pouco habilitadas a desenvolver esse potencial em seus alunos, visto que o pensamento criativo envolve o divergir do que é comum e tradicional. Portanto, algumas crianças são obrigadas a crescer numa atmosfera intensamente sufocante, cheia de normas e regras, onde a realidade é vivida como uma afronta, como algo que as agride de todas as formas. Isso as inibe e elas param de ser espontâneas e, conseqüentemente, criativas.

Sabemos, sem dúvida, que um educador pode não só influenciar, mas também elevar a auto-estima de um aluno, à medida que haja interesse nele como pessoa. Isso implica na responsabilidade de se proporcionar um ambiente suportável e acolhedor na classe, aceitando realmente a criança como ela é, enfatizando o agir, fornecendo ajuda que seja efetivamente construtiva para o seu desenvolvimento, usando os erros decorrentes do processo de aprendizagem enquanto aspectos positivos e necessários ao processo pedagógico.

Essas dificuldades devem-se, muitas vezes, à falta de preparo do professor para que ele possa explorar, junto aos seus alunos, as novas situações; são profissionais que se limitam ao conhecido e, conseqüentemente, transmiti-

rão um ensino de forma estereotipada, movidos, na maioria das vezes, pelo receio de não conseguir controlar as crianças.

O educador, ao lidar com crianças, não deve preocupar-se em “ensinar” criatividade nesta ou naquela aula, mas oferecer as condições necessárias para que ela possa emergir.

Acredito que o professor não precisa enquadrar-se em nenhum estereótipo para explorar as possibilidades que se apresentam no campo da criatividade, basta que seja um bom educador, com a responsabilidade de estruturar um programa diário de modo que as experiências criativas sejam parte integrante da vida escolar dessas crianças.

Devemos lembrar que não é suficiente ter muitas idéias, há que concretizá-las, ou pelo menos tentar; o desenvolvimento total da criança não é apenas o resultado do esforço individual, mas depende também do contexto, como fator relevante.

No entanto, o novo, ao provocar mudanças no cotidiano, alterando rotinas e hábitos cristalizados, provoca reações contrárias entre aqueles que querem permanecer na segurança do conhecido e os que apresentam comportamentos criativos.

A rotina de nossa realidade compartilhada reforça esse comportamento uma vez que, sob a segurança que representa o conhecido, o novo tende a ser rechaçado.

Diante disso, espero que este livro, estimule não só os estudiosos do assunto, mas também todos aqueles que lidam com crianças a se voltarem para a criatividade, a fim de que outras portas sejam abertas e com isso possamos entender um pouco mais a respeito desse universo de pos-

sibilidades que representa a criatividade em si.

Somente se formos capazes de atuar de uma forma suficientemente boa, apresentando condições que permitam, de forma lúdica, que as crianças joguem e brinquem com suas idéias, estaremos recreando-as¹⁹ e é essa re-criação que desbloqueia e enriquece o pensamento imaginativo desses pequenos leitores.

Isso é indispensável para a formação de crianças que, amanhã, saibam inventar seus próprios destinos e estes, indubitavelmente, influenciarão o restante dos nossos.

¹⁹ Creando, do espanhol criar.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, E. M. L. S. (1986) *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ALMEIDA, F. L. (1993) *A fada que tinha idéias*. 20. ed. São Paulo: Ática. (Série Clara Luz).
- BERMAN, L. M. N. (1975) *Prioridades para o currículo*. Porto Alegre: Globo.
- BETTELHEIM, B. (1980) *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Terra e Paz. (Literatura e Teoria Literária, 24).
- BION, W. R. (1991) *As transformações: a mudança do aprender para o crescer*. Rio de Janeiro: Imago. (Série Analytica).
- COELHO, M. J. R.; Santos, M. S. (1986) *Comunidade criativa: fazer brincando*. São Paulo: Edições Paulinas.
- CUNHA, M. A. A. (1985) *Literatura infantil: teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Ática.
- DAVIS, G. A.; SCOTT, J. A. (Org.). (1975) *Estratégias para la criatividade*. Buenos Aires: Paidós.
- DORFMAN, A.; MATTELART, A. (1982) *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz. (Coleção Pensamento Crítico, 14).
- ENDE, M. (1985) *A história sem fim*. Trad. Maria do Carmo Cary. São Paulo: Martins Fontes/ Editorial Presença.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. (1986) *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- FREUD, S. (1911) *Obras completas*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. 3 v., v. 2: Los dos principios del funcionamiento mental.
- FREUD, S. (1909) *Obras completas*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. 3 v., v. 2: La novela familiar del neurotico.
- FREUD, S. (1908) *Obras completas*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. 3 v., v. 2: *El poeta y los sueños diurnos*.
- GETZELS, J. W., JACKSON, P. W. (1963) O jovem muito inteligente e o jovem muito criativo. In: LEITE, D. M. (Org.). *O desenvolvimento da criança*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- GRIMBERG, L.; SOR, D.; BIANCHEDI, E. T. (1973) *Introdução às idéias de Bion: grupos, conhecimento, psicose, pensamento, transformações, prática psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago. (Coleção Psicologia Psicanalítica, 30).
- GUIMARÃES, S. (1983) Sobre a leitura na escola de 1º grau. In: PALANGE, I., GUIMARÃES, S. *Literatura e criatividade da criança de 1º grau*. São Paulo: CENAFOR.
- HELD, J. (1980) *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus. (Novas Buscas em Educação, 7).
- KLEIN, M., RIVIERE, J. (1969) *Amor, ódio y reparacion: emociones básicas del hombre*. Buenos Aires: Paidós. (Série Memor, 61).
- KNELLER, G. F. (1978) *Arte e ciência da criatividade*. 4. ed. São Paulo: IBRASA.
- KORCZAK, J. [19..] *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro.
- LANDAU, E. (1986) *Criatividade e superdotação*. Rio de Janeiro: Eça Editores. (Coleção Eleutherias).
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. (1992) *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- LOBO, A. (Org.). (1985) *A aventura de crescer: brincar e explorar é o trabalho da criança*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica.
- MEIRELES, C. (1979) *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. São Paulo: Summus; [Brasília]/INL. (Novas Buscas em Educação, 3).

- MILNER, M. (1951) Nota crítica de on not being able to paint. In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (Org.). *Explorações psicanalíticas*. D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MONTEIRO LOBATO, J. B. (1950) *Obras completas de Monteiro Lobato*. São Paulo: Brasiliense. 25 v. v. 12: O pica-pau amarelo e a reforma da natureza, p. 193-295.
- NOVAES, M. H. (1979) *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.
- NOVAES, M. H. (1980) *Psicologia da criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- OSBORNE, E. L. et al. (1974) *Seu filho de cinco anos*: orientação psicológica para os pais. Trad. Rebeca Schwartz. Rio de Janeiro: Imago. (Série Mini-Imago). Tradução de: *Your Five Year Old*.
- PALANGE, I.; Guimarães, S. (1983) *Literatura e criatividade da criança de 1º grau*. São Paulo: CENAFOR.
- PIMENTA, A. C. (1993) *Sonhar, brincar, criar, interpretar*. 2. ed. São Paulo: Ática. (Série Princípios).
- ROGERS, Carl. (1971) *Para uma teoria da criatividade*. Lisboa: Edições Itau.
- RYCROFT, Charles. [1981?] *Dicionário crítico de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago. (Coleção Psicologia Psicanalítica, 5).
- SAFRA, Gilberto. (1984) *Um método de consulta terapêutica com o uso de histórias infantis*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1967) *Le petit prince*. Paris: Gallimard.
- SEGAL, H. (1975) *Introdução à obra de Melanie Klein*. Rio de Janeiro: Imago.
- STRÔNGOLI, M. T. Q. G. (1989) *O discurso e o imaginário de um adolescente*. São Paulo. 220 p. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- TAYLOR, C. W. (Org.) (1976) *Criatividade: progresso e potencial*. 2. ed. São Paulo: IBRASA.

- VERNON, P. E. (1989) The nature-nurture problem in creativity. In: GLOVER, J. A., RONNING, R. R., REYNOLDS, C. R. (Ed.). *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press. (*Perspectives on Individual Differences*).
- VERVALIN, C. H. (1962) Que es la creatividad? In : DAVIS, G. A., SCOTT, J. A. (Org.) *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós, 1975.
- WECHSLER, Solange M. (1993) *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy.
- WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (1994) *Explorações psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WINNICOTT, D. W. (1959) O destino do objeto transicional. In: WINNICOTT, C., SHEPHERD, R., DAVIS, M. *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 44-8.
- WINNICOTT, D. W. (1968) O brincar e a cultura. In: WINNICOTT, C., SHEPHERD, R., DAVIS, M. *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 160-62.
- WINNICOTT, D. W. (1975) *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Coleção Psicologia Psicanalítica).
- WINNICOTT, D. W. (1989) *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia).
- WINNICOTT, D. W. (1990) *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago. (Série Analytica).
- ZIRALDO Alves Pinto. (1994) *O menino maluquinho*. 48. ed. São Paulo: Melhoramentos.